

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
„Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola
Nevelésszociológia Program

Deutsch Krisztina

ELVEK ÉS GYAKORLAT

**EGÉSZSÉGFELFOGÁS, EGÉSZSÉGNEVELÉS ÉS MENTÁLHIGIÉNÉS SZEMLÉLETMÓD
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI EGÉSZSÉGNEVELÉSI PROGRAMOK ÉS A
PEDAGÓGUSOKKAL KÉSZÜLT INTERJÚK TÜKRÉBEN**

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető

Prof. Dr. Meleg Csilla

egyetemi tanár

Pécs

2012.

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék.....	2
1. Bevezetés	4
1.1. Az iskolai egészségnevelés aktualitása	4
1.2. Az egészség, az egészségnevelés, valamint az egészségfejlesztés fogalma és szemléletmódja.....	6
1.3. A kutatás tárgya: Miért éppen a pedagógusok?.....	13
1.4. A kutatás céljai	14
2. A kutatás elméleti keretei	16
2.1. Az iskolai egészségneveléssel összefüggő kutatások rendszere	16
2.2. Az egészségfelfogás és az egészségnevelés történeti változásai a magyar közoktatásban	20
2.3. A napjainkban alkalmazott egészségnevelő programok típusai, jellemzői.....	24
2.3.1. A táplálkozással kapcsolatos egészségnevelési programok	26
2.3.2. A szexedukációval és családi életre neveléssel kapcsolatos iskolai programok	27
2.3.3. A dohányzással, az alkohol- és drogprevencióval kapcsolatos iskolai programok	29
2.3.4. Az életvitel megváltoztatását célzó komplex programok és mozgalmak.....	33
2.4. A mentálhigiénére alapozott iskolai egészségfejlesztés.....	39
2.4.1. A mentálhigiénére alapozott iskolai egészségfejlesztés szükséglete	39
2.4.2. A mentálhigiénére alapozott iskolai egészségfejlesztés programja	47
2.5. A pedagógusok mentálhigiénés állapota és konfliktuskezelő kultúrája.....	48
2.6. Az iskola klímája.....	51
3. A kutatás típusa, mintaválasztása és módszerei	52
3.1. A kvalitatív kutatások elméleti keretei.....	52
3.1.1. A kvalitatív kutatások tudományfilozófiai alapjai	52
3.1.2. A kvalitatív kutatások alkalmazása a neveléstudományban.....	53
3.1.3. A kvalitatív kutatások jellemzői.....	55
3.2. A mintaválasztás módja és a mintában szereplő iskolák bemutatása.....	57
3.3. Az adatfelvétel módszerei	61
3.3.1. A félig strukturált interjú.....	61
3.4. Az adatok elemzésének módszerei.....	63
3.4.1. A tartalomelemzés módszere	63
3.4.2. A dokumentumelemzés és a tartalomelemzés módszertani különbségei.....	66
4. A dokumentumok tartalomelemzésének eredményei	67
4.1. A tartalomelemzés folyamata	67
4.2. A dokumentumok tartalomelemzésének a szempontjai	68
4.3. Az egészségneveléssel kapcsolatos tartalmak megjelenése az iskolák nevelési programjának általános célkitűzéseiben és a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokban	71
4.4. Az iskolai egészségnevelési programok célkitűzései	75
4.5. Az egészségnevelési programok tartalma.....	79
4.6. Az egészségnevelési programokból kibontakozó egészségfelfogás	85
4.7. Az egészségnevelési programok értékelése	90
5. Az interjúk tartalomelemzésének eredményei	93
5.1. A tartalomelemzés folyamata és szempontjai.....	93
5.2. Az egészségfelfogás.....	98
5.3. Az egészségnevelés	101
5.4. A személyes mintaadás	117

5.5. A konfliktushordozók	123
5.6. A konfliktuskezelés	135
5.7. A tanulók teljesítményének értékelése	140
5.8. A pedagógusok szabályfelfogása és a szankcionálással kapcsolatos attitűdje	145
5.9. Az iskola közösségi kohéziója	154
5.10. Az iskolai klíma	161
5.11. Az interjúkban alkalmazott tartalomhordozó kifejezések kvantitatív vizsgálata és elemzése	167
6. A dokumentumok és az interjúk által közvetített tartalmak összefüggései	176
7. Összefoglalás	185
Köszönetnyilvánítás	194
8. Irodalom.....	195
Mellékletek.....	204

1. Bevezetés

1.1. Az iskolai egészségnevelés aktualitása

Az egészségnevelés számos szemléletmód tükréként jelent meg az elmúlt évszázadok magyar iskoláiban. Ennek megfelelően folyamatosan változott az iskolai egészségnevelés célja, tartalma és metodikája is.

Korunk társadalmi elvárásai az iskolával szemben sokrétűek, ugyanis az oktatás mellett egyre hangsúlyosabb a nevelési tevékenység, magába foglalva az egészségnevelést is. Ennek legfőbb oka, hogy az egyén és a család élete – a családok megváltozott szerkezete és életmódja kapcsán – a 20. század utolsó évtizedeiben jelentősen átalakult. A családban a nevelés funkciói arányaiban és minőségükben megváltoztak, a szülő-gyermek, valamint a család-iskola kapcsolatrendszer átalakult. A gyermeket érő szekunder nevelő hatások – az iskola, a kortárs csoport, a média – szerepe felerősödött. A család belső funkcióváltozásaival párhuzamosan az iskola a legfontosabb intézményes szocializációs színtérként van jelen a gyermekek életében. Az iskola világa a gyermekek számára olyan színtér, amely az ismeretátadás mellett szabályok, rítusok, szokások, értékek, hierarchikus és azonos szintű kommunikációk és konfliktusok közege (Meleg 2005). Mindez hatással van a tanulók egészséggel kapcsolatos értékfelfogására és az egészségmagatartására is. Mégis számos iskola az oktatás elsődlegessége mellett az egészségfejlesztést többlettehernek, többletfeladatnak érzi. De még azok az iskolák is, melyek nevelési funkcióik sorában fontosnak, s talán prioritásnak tartják is az egészségnevelést, a kutatási eredmények szerint elsősorban „egészséges akcióprogramok” sorozatának tekintik azt, s az aktuális trendeknek és társadalmi kihívásoknak megfelelően (drogprevenció, AIDS prevenció, egészséges táplálkozás, stb.) az iskola klasszikus időkereteiben gondolkodva (tanóra, szakkör) változatlanul az ismeretátadásra, figyelemfelkeltésre fókuszálnak (Meleg 2002, Nagy 2005).

Az iskolákban megjelenő széttöredezett, az egyes dimenziókat kiemelő egészségfelfogás és egészségnevelési gyakorlat, azonban nem képes a tanulók életmódját tartósan és komplex módon befolyásolni. Például a diákok egészséges táplálkozása együtt járhat dohányzással, alkohol- vagy kábítószer-fogyasztással, míg ez utóbbiak elutasítása nem vonja magával a rendszeres testmozgást vagy a táplálkozási szokások kedvező alakulását (Meleg 2001). Mindez azt mutatja, hogy az iskolák nem képesek a távolabbi jövőre irányuló stratégiai feladatként kezelni az egészségfejlesztést a felnövekvő generáció életminőségére összpontosítva, hanem a jelen problémáinak kihívásai mentén igyekeznek megelőzni vagy

éppen korrigálni a kialakult problémákat (például fiatalok dohányzási, alkohol- és drogfogyasztási szokásai, korai szexuális aktivitása, elhízása, mozgásszegény életmódja, stb.) (Meleg 2001). Az iskola és az egészségfejlesztés összefonódását Aszmann Anna a következőképpen fogalmazza meg: *„Jól teljesíteni az iskolában csak testben és lélekben egészséges és jó teherbírású gyermekek képesek, a jó közérzethez, az élettél való elégedettséghez pedig a tanulásban elért jó eredmény is hozzátartozik. Így az iskola alapvető célkitűzései és az egészségfejlesztés törekvései szükségszerűen találkoznak. (...) az iskolában folyó oktatási - nevelési tevékenységtől nem választható és nem választandó el az egészségfejlesztés, és az iskolai egészségfejlesztés sikere is nagyrészt azon múlik, hogy célkitűzéseit és módszereit mennyire sikerül integrálni az iskolai élet mindennapjaiba.”* (Aszmann 2005:330).

Az iskolai egészségfejlesztés kulcsa az iskolai élet szereplőinek a mindennapi tevékenységek által alkotott szövetékében keresendő, s a szövetet összetartó erő a lelki egészség. A hálót a tanulók, a pedagógusok, a szülők és az iskola egyéb szereplői együttesen alkotják, s a háló szálai közös célokban, együttműködésben, tanulási teljesítményben, kommunikációban és konfliktusokban, napirendben és iskolai szabályokban, jutalmazásban és büntetésben, kortárs csoporttal töltött időben és direkt iskolai programokban fonódnak össze. Buda Béla az iskola működésének és a tanulók egészségének kapcsolatát a következőképpen látja: *„(...) ha az iskola eredményesen tanít, akkor ennek sokrétű jelentősége van a lelki egészség szempontjából: csökken az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos stressz, nő az önértékelés, az eredményes tanulás, illetve tudáshasználat olyan kompetenciaérzést, önhatékonyági élményt vált ki, amely a társadalmi cselekvés más területeire is átvihető, úgynevezett transzferhatást valósíthat meg, az osztályközösségben rangot és elismerést biztosít.”* (Buda 2003a:15).

Tehát, a pszichésen és szomatikusan egészséges gyermek nem választható el az iskolai történésektől és mindennapos tevékenységektől, s ebben a folyamatban a pedagógus személyisége és az általa közvetített minta, indirekt nevelő hatásként megkérdőjelezhetetlen. *Így nem is az a fő kérdés, hogy napjaink közoktatási rendszerében a pedagógus akar-e, vagy képes-e a szemléletváltásnak megfelelően bekapcsolódni az egészségfejlesztés folyamatába, hanem sokkal inkább az, hogy ezt milyen minta közvetítésével teszi.* Miként gondolkodik az egészségéről, saját lelki egészségét hogyan óvja, fejleszti. Hogyan éli meg, hogyan kezeli a mindennapok problémáit és konfliktusait, miként gyakorol kontrollt saját egészsége felett (Meleg 2002). Dolgozatomban – kvalitatív kutatás keretében – e kérdésekre keresem a válaszokat. Vizsgálatom további célja, hogy a pedagógusok egészségfelfogását,

mintaközvetítését és direkt egészségnevelő tevékenységét összevevsem az iskolai dokumentumokban deklarált egészségfelfogással és egészségnevelési elképzelésekkel, a köztük levő koherencia vagy diszkrepancia jelenségének, okainak és lehetséges következményeinek feltárásával.

Témaválasztásomat korábbi oktatásszociológiai tanulmányaim, valamint iskolavédőnként szerzett empirikus tapasztalataim éppúgy inspirálták, mint a doktori iskola „Életminőség és iskolázottság” és „Iskolai veszélyek” című kurzusai, illetve az egészségfejlesztés oktatása során elmélyült ismeretrendszer és szemléletmód.

1.2. Az egészség, az egészségnevelés, valamint az egészségfejlesztés fogalma és szemléletmódja

Ma az egészség értelmezésében eltérő gondolkodásmódokkal találkozhatunk, melyek a köznap megfogalmazásban ugyanúgy, mint a tudományos felfogásban, több szempontrendszert jelenítenek meg (Fitzpatrick 1984). Tisztázásuk nélkülözhetetlen, mivel enélkül nem értelmezhető a kutatásunk célcsoportját képező pedagógusok egészségfelfogása sem. A történelem folyamán negatív és pozitív tartalmú megközelítések egyaránt megfigyelhetők az egészség vonatkozásában.

A 19. századot megelőző évszázadok hindu, görög és kínai kultúrájában még a holisztikus egészségszemlélet volt az uralkodó. A 19. századi nyugati kultúrában azonban inkább a negatív tartalmú megközelítések jellemzőek. Ezek az egészségre nem mint létező erőforrásra, hanem inkább az elveszíthetőségére, a betegségek következtében kialakult hiányára utalnak. Ilyen a 19. században meghatározó biomedikális megközelítés. E modell térhódítását magyarázhatják a járványok és a rossz higiénés viszonyok között kialakuló fertőző betegségek, másrészt pedig a természettudományok, s ezen belül is – az egyháztól elváló betegellátás keretei között – a medicina nagyléptékű fejlődése, amely legyőzi a járványokat. Ez a modell a betegség keletkezésében a külső kóroki, míg a gyógyításban a medicina élettani folyamatokat helyreállító eljárásait, eszközeit hangsúlyozza. Eközben nem az egészséget elvesztő emberre, hanem a betegségre mint jelenségre fókuszál (Csabai–Molnár 1999).

A 20. század közepén és második felében a biomedikális modell kritikájaként, részben az új, nem fertőző népbetegségek megjelenésének, részben pedig a magatartástudományok fejlődésének következtében olyan egészségfelfogások jelennek meg, amelyek az egészség definiálásában figyelembe veszik az ember lelki, társas és társadalmi tényezőit is. Erre utal

már a WHO 1946-as megfogalmazása is, melynek értelmében „az egészség a teljes fizikai, mentális és szociális jóllét állapota, s nem csupán a betegség vagy a fogyatékosság hiánya.” (WHO 1946). Majd az Engel által 30 évvel később alkotott paradigma, amely a betegséget és az egészség helyreállítását is a bio-pszicho-szociális tényezők eredőjeként értelmezi, fontos állomása lesz az egészségpszichológia kialakulásának (Engel 1977). Elmélete egy olyan rendszerelméleti megközelítés: „(...) amely a rendszereket általánosan jellemző funkcionális és strukturális jellemzőkkel foglalkozik. Ilyen általános jellemzők az információfeldolgozás, a kommunikáció, a megváltozott körülményekhez való alkalmazkodás, az önszerveződés, vagy az önfenntartás. A bio-pszicho-szociális elmélet, a rendszerszemlélet alapján, egymásra épülő egységeket tételez fel, a komplexebb, nagyobb egységek az alacsonyabb szerveződési szintekre épülnek. A szerveződési szintek dinamikus kapcsolatban vannak egymással. A betegségek kialakulásának hátterében nem csupán egy mechanikus okot kell keresnünk, hanem a hajlamosító, a kiváltó és a fenntartó tényezők komplex kölcsönhatását.” (idézi Kiss Tamás Lóránd 2005:5).

Az 1970-es és '80-as években több olyan modell is születik, amely az egészséget a létező emberi erőforrások dinamikus változójának tekinti. Antonovsky salutogenetikus modellje az egészség megtartását vagy visszaállítását szintén az egyén erőforrásaiban látja, és abból a megfigyelésből táplálkozik, hogy egyesek számos károsító hatás ellenére is egészségesek tudnak maradni (Antonovsky 1987). Elméletében magyarázó tényező a koherenciaérzet (Sense of Coherence), amelyet a következőképpen definiál: „A koherenciaérzet olyan globális orientáció, amely annak mértékét fejezi ki, amennyire valaki átfogó és tartós – bár dinamikus rugalmas – bizalomérzést ápol az iránt, hogy (1) az élete során akár a belső, akár a külső környezetéből származó stimulusok (ingerek, hatások) strukturáltak, előreláthatók és értelmezhetők; (2) az ezen stimulusok (ingerek, hatások) által támasztott követelményeknek való megfeleléshez rendelkezik elegendő erőforrással; (3) e követelmények kihívásoknak vehetők, vagyis van értelme annak, hogy erőbefektetéssel elköteleződjék a velük való foglalkozásra.” (idézi Varga 2005b:18).

Ezekon kívül léteznek az egyén más és más funkcióit hangsúlyozó egészségfelfogások is. Parsons a társadalmi szerepek leghatékonyabb betöltésében látja az egészség lényegét, amelynek hátterében a fizikai és mentális egyensúly biztosítja az optimális kapacitást (Parsons 1972). Dubos viszont inkább olyan attitűdként fogja fel, amelyben a legfőbb törekvés a folyton változó körülményekhez való alkalmazkodás, amelyben az egyén erejét, és megküzdési képességét támogató faktorok együttesen játszanak szerepet (Dubos 1959).

Seedhouse felfogásában az üzleti szempont válik központi kategóriává, mégpedig oly módon, hogy az egészséget eladható, megvásárolható és elveszíthető árucikként értelmezi.

Ezek a paradigmák szinte megelőlegezik a WHO-nak az erőforrásokra koncentráló, pozitív tartalmú egészségdefinícióját 1986-ban, Ottawában. Ennek értelmében: *„Az egészség olyan állapot, melyet jellemez az anatómiai integritás, a teljesítményre való képesség, a személyes értékek, a családi munka és közösségi szerep, a fizikai, biológiai és társadalmi stresszel való megküzdés képessége, a jóllét érzése, valamint a betegség és a korai halál rizikóitól való mentesség.”* (WHO 1946). Ez a holisztikus szemléletmód magában foglalja az egészség biológiai megközelítésén túl, annak lelki-spirituális és társadalmi vonatkozásait is. Bircher is dinamikusan változó állapotként írja le az egészséget, melyet az életkor, az életciklus és a kultúra egyaránt meghatároz (Bircher 2005).

A 20. század második felében megjelent egészségértelmezések közül dolgozatomban részletesebben a bio-pszicho-szociális modellt, valamint a salutogenetikus modellt fejtem ki. Ennek oka az, hogy kutatásom mentálhigiénés szempontrendszerébe e kettő illeszkedik leginkább. Az Engel nevéhez kötődő bio-pszicho-szociális egészségfogalom nevelésre gyakorolt hatásának feltárása sorra megjelenik az iskolai egészségnevelés céljára és tartalmára fókuszáló hazai vizsgálatokban, mivel e kutatások fő kérdései közé tartozik, hogy a komplex, holisztikus egészségfelfogás az iskolákban elvi és gyakorlati szinten megjelenik-e¹. Ez egyben kijelöli saját kutatásom egyik fő feladatát: azt, hogy az egészség elvi szintű megjelenését és az egészségnevelési praxisból kibontakozó egészségszemléletet kvalitatív módszerekkel összehasonlítsam az iskolaszervezetek szintjén. A salutogenetikus modell alapját képező koherenciaérzetnek a tanulók egészségmagatartására gyakorolt hatása, s ezáltal a nevelésben való jelentősebb térnyerése, aktuális kutatási területként jelenik meg a nevelésszociológiában. Ezt példázza Petőné Csima Melinda PhD értekezése, melynek középpontjában a középiskolások egészségmagatartásának és koherencia-érzetének összefüggése, s ezeknek az életminőségre gyakorolt hatása áll. E kutatás feltárja, „(...) hogy az egészséggel kapcsolatos döntések meghozatalához az iskola hozzájárul, mégpedig oly módon, hogy a teljesítmény- és a kapcsolat-orientációval egyaránt jellemezhető gimnáziumi tanulók védettebbek a rizikó-magatartásformákkal szemben, (...) míg az eredmények a szakközépiskolákba járó tanulók fokozott veszélyeztetettségét igazolják.” (Petőné 2012:119).

A sokféle egészségfogalom áttekintése a nevelésszociológiai kutatásom megalapozásában nem arra sarkall, hogy ezekből egyet kiragadva, ahhoz mereven

¹ E kutatások eredményeiről részletes áttekintést adok a 2.1 és a 2.2 alfejezetekben.

ragaszkodjak, hanem inkább arra inspirál, hogy e sokszínűségből összegyűjtssem azokat a tartalmakat, melyeket a pedagógusok egészségfelfogásának értelmezésében is fundamentumként használhatok.

Kutatásomban, a mentálhigiénére alapozott iskolai egészségfejlesztés vizsgálatában az egészséget olyan erőforrásnak tekintem, melyben a biológiai, a lelki és a szociális tényezők együtt, egymásra hatva alakítják az egyén egészségét, amely egy dinamikusan változó állapot, s amelyre a koherenciaérzet támogató tényezőként hat. Másképpen fogalmazva, hiányosnak és a mintaadás szempontjából is elégtelennek értékelem azokat a felfogásokat, melyek kizárólagosan vagy dominánsan a biológiai-fizikai egészségdimenzióra fókuszálnak, és az egészségnevelési tevékenységben is elsősorban a fizikai aktivitás, a táplálkozás és a káros szenvedélyek életmódelemeiben kívánnak változást elérni. Ugyanakkor az egészség meghatározásában, és/vagy az egészségnevelésben, figyelmen kívül hagyják a lelki egészség támogatásával, az interperszonális kapcsolatok minőségével, a problémamegoldással és konfliktuskezeléssel kapcsolatos kérdések körét.

Az Egészségügyi Világszervezetnek az Ottawai Chartában rögzített holisztikus egészségdefiníciója képezi az alapját az egészségfejlesztésnek (health promotion), amit olyan folyamatként értelmezhetünk, amely során az emberek és közösségeik egyre nagyobb kontrollra tesznek szert saját életük és egészségük, pontosabban az egészségüket befolyásoló tényezők felett. Amennyiben az egészségtudomány fogalomrendszerét követjük tovább, akkor azt találjuk, hogy az egészségnevelés mint cél- és tevékenységorientált fogalom, az egészségfejlesztés egyik kulcsfontosságú területeként értelmezhető, de nem azonos azzal. E tudomány az egészségfejlesztést egy olyan komplex tevékenységrendszerként definiálja, amely az egészségnevelés, a preventív egészségügyi szolgáltatások, a civilekkel végzett közösségi szintű munka, a szervezetfejlesztés, az egészséges környezettel kapcsolatos intézkedések, valamint a gazdasági és szabályozási (politikai) tevékenységek teljes halmazán keresztül vezet az egyének és a közösségek egészség feletti kontrolljának fokozásához, egészségük javításához. Az egészségnevelés ebben az értelmezésben elsősorban egyénekre és csoportokra irányuló magatartásformáló tevékenység, amely az ismeretek átadásával, az attitűdök feltárásával, készségek kialakításával és az egészséget érintő döntések alternatíváinak áttekintésével járul hozzá az egészség megőrzéséhez, vagy betegség esetén annak a helyreállításához (Tényi–Sümei 1997, Ewless–Simnett 1999, Kishegyi–Makara 2004).

A neveléstudomány az egészségnevelést a Pedagógiai Lexikon (továbbiakban: PL) szócikkében az egészséges életmódra nevelés fogalmával azonosítja. Ebben összefoglalja az

egészségnevelés aktualitásának okait, feladataként pedig a modellnyújtást, az objektív ismeretterjesztést, valamint a mentálhigiénét jelöli meg. (PL. I:314) Az egészségnevelést Vajda Zsuzsa az on-line PL szócikkében a következőképpen definiálja: „(...) a nevelés azon területe, melynek célja az egészség megőrzésére, ill. visszaszerzésére, az egészségkárosító életmódelemek kiküszöbölésére irányuló magatartás kialakítása, 1972 óta törvény írja elő. Elemei az egészséges táplálkozási szokások, megfelelő mozgáskultúra kialakítása, az egészségkárosító anyagok kerültetése, a higiénia szabályainak megismertetése. A hagyományos egészségnevelés részét képezi napjainkban újabban a mentálhigiénés nevelés.” (Vajda 1997). E megfogalmazásban elsősorban az egészségnevelés céljai és elemei hangsúlyosak.

Közös nevező a fenti diszciplínák értelmezésében az, hogy az egészségnevelést feladat- és cselekvésorientált fogalomként írják le, továbbá, hogy azonos célokkal és mentálhigiénés tartalommal töltik meg azt. Ezen a ponton időszerű feladat a mentálhigiéné fogalmának definiálása is: részben azért, mert a lelki egészségvédelem iskolai megjelenése képezi kutatásom egyik nézőpontját, másrészt azért, mert a korszerű egészségnevelés tartalmában ismét hangsúlyos elem. A mentálhigiéné fogalom értelmezésében Buda Béla meghatározását követem: „(...) a mentálhigiéné nem csupán a pszichés megbetegedések és magatartászavarok megelőzése, hanem a lelki egészségvédelem is, mégpedig pozitív értelemben, mindazoknak a folyamatoknak és intézkedéseknek, tevékenységeknek az összessége, amelyek az emberi személyiséget és közösségi kapcsolatot erősebbé, fejlettebbé, magasabb szervezettségűvé teszik.” (Buda 2003b:16).

További terminológiai probléma, hogy a pedagógiai szaknyelv az egészségnevelés fogalmától nem különíti el markánsan az egészségfejlesztés fogalmát. Ez utóbbi fogalom többnyire hiányzik a neveléstudományi szaklexikonok és fogalomtárak repertoárjából, s ha meg is jelenik önálló tartalommal, akkor is hiányzik a nevelési színterekre – köztük az iskolára – vonatkoztatható konkrét értelmezése (PL. I:314-315). Az egészségnevelés és az egészségfejlesztés fogalmak megkülönböztetett, szakmai standardokat leképező használata nem jellemző sem a neveléstudományban, sem az iskolai praxisban. Míg az orvos- és egészségtudományi, valamint a magatartástudományi szakemberek iskolához kapcsolódó publikációiban inkább az egészségfejlesztés következetes fogalomhasználata figyelhető meg²,

² Azt kívánom bemutatni néhány példán keresztül, hogy az orvos- és egészségtudományi, valamint a magatartástudományi szakemberek egészségfejlesztési színterekhez/iskolához kapcsolódó publikációiban (több esetben már a tanulmányok címében is), milyen hangsúlyokkal adaptálódik az egészségfejlesztés fogalma. Grossmann és Scala (2004) fogalmazza meg azt a problémát, hogy bármely szervezet (köztük az iskola is), csak akkor képes az egészségfejlesztés tervezésére és elindítására, ha az egészségfejlesztés és a szervezet céljaiban

addig a pedagógiai szakirodalomban az egészséges életmódra nevelés és az egészségmagatartás iskolai szocializációjának folyamatát leginkább az egészségnevelés fogalmával fedik le a szakemberek. A neveléstudományban Meleg Csilla az egészségnevelés fogalmába integrálja e komplex feladat- és tevékenységekört, a következők szerint: „(...) az egészségnevelésre nem tekinthetünk úgy, mint az iskola egyik megoldandó feladatára, hanem azt az iskola oktatási-nevelési rendszerét átfogó feladatként és koordináló szemléletmódként értelmezzük. (...) Az iskolai egészségnevelés alapvető feladata, hogy a felnövekvő nemzedékeket intézményesen is készítse elő egészségmagatartásuk formálására, jövőbeli életminőségük alakítására, megőrzésére. E feladathoz olyan szemléletmóddal és módszerrel közeledhetünk, melynek alapvető jellemzője a szétesett és hiányos tartalmak újbóli összeillesztése és a szintézisre törekvés.” (Meleg 2006a:195-196). Az egészségfejlesztés fogalmának az iskolai gyakorlatban való megjelenése is esetleges, az egészségneveléssel leginkább szinkronfogalomként van jelen, melyre kutatási adatok és empirikus tapasztalatok egyaránt utalnak (a pedagógusok fogalomhasználatával kapcsolatos kutatási eredmények később kerülnek a dolgozatban bemutatásra). Itt tehát egy olyan interdiszciplináris terminológiai dilemma mutatkozik, amelyben az említett tudományok, a tanulók egészségmagatartását és jövőbeli életminőségét befolyásoló iskolai folyamatok összességét két különböző fogalommal írják le. *Mivel dolgozatom fogalomhasználatában a neveléstudomány keretei a meghatározóak, így a tanulók egészségmagatartását befolyásoló célok, módszerek, tevékenységek és folyamatok leírására rendszerint az egészségnevelés, illetve szinonimaként az egészségfejlesztés kifejezést fogom használni. Kutatásom viszont lehetőséget kínál arra, hogy az iskolák egészségnevelési gyakorlatában feltárja azokat az elemeket, melyek a fogalom tartalmát tovább bővítik, és az egészségfejlesztésben már deklaráltak.*

Az iskolai praxisban ugyanis elképzelhető lehet az, hogy a tradicionális egészségnevelés – elsősorban ismeretátadó, tanácsadó – funkciójával szakítva, a nevelés tágan

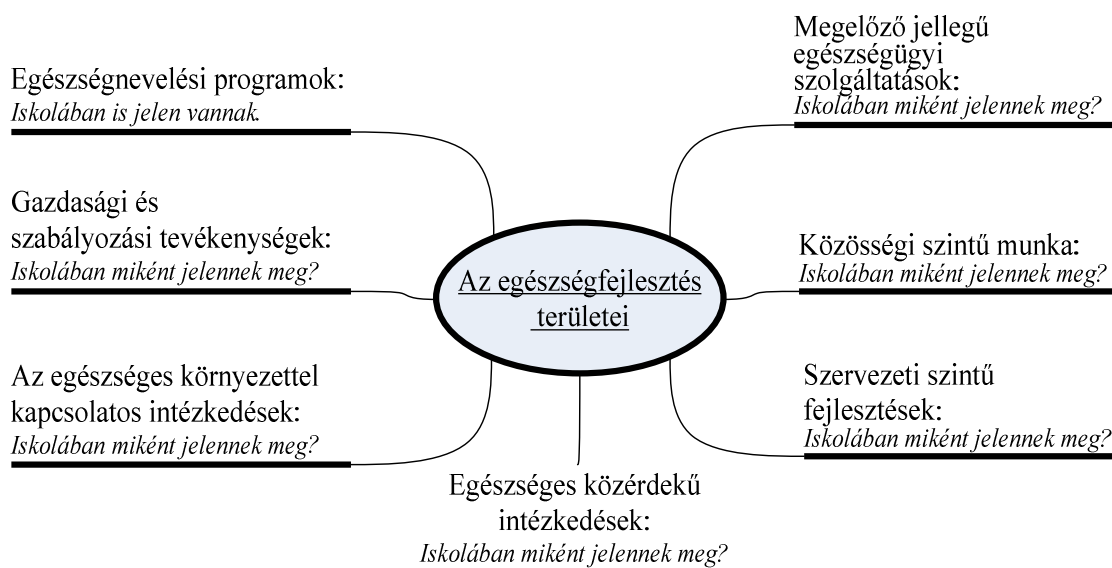
átfedések, közös pontok jelennek meg. Aszmann Anna (2005): Az iskola-egészségügyi team szerepe az egészségfejlesztésben c. tanulmányában arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolában az egészségfejlesztés szükségszerűen összefonódik az oktatási-nevelési célokkal és tevékenységekkel. Pikó Bettina (2007) a pozitív pszichológiai szemlélet és gyakorlat hasznát részletezi az iskolai egészségfejlesztésben. Paksi és mtsai (2004): Prevenációs/ Egészségfejlesztési tevékenység a közoktatásban c. kutatási jelentésükben megfogalmazzák az iskolák stratégiai gondolkodásának és egészségfejlesztő tevékenységének együtt járását, továbbá meghatározzák azokat a szervezeti légkörjellemzőket, melyek a pedagógusok szerepfelfogását szélesítik, valamint a nevelési/ egészségfejlesztési aktivitását növelik. Felvinczi Katalin (2007): Iskola és egészségfejlesztés c. tanulmányában azt hangsúlyozza, hogy az iskolát szervezeti kultúrája és légköre, valamint más közösségekkel való kapcsolata teszi leginkább alkalmassá arra, hogy az egészségfejlesztés hatékony színtere legyen. Füzesi és Tistván (2004): Egészségfejlesztés és közösségfejlesztés a színtereken c. művében kifejti, hogy a hazai gyakorlatban az egészségfejlesztés gyakran leszűkül az egészségnevelésre, amely az egészségfejlesztésben csupán egy, s hosszú távon önmagában ritkán hatékony módszer.

értelmezett módszer- és eszközrendszerének alkalmazásával megvalósítanak egészségfejlesztési célokat, feladatokat. Ez esetben az egészségnevelésben kulcsszerepet játszó pedagógusok feladata az iskolában, azoknak a képességeknek a fejlesztése lehet, amelyek a diákok és közösségeik szükségleteinek felismerését, a környezettel való megküzdését, és céljaik megvalósításában szerepet játszó erőforrásaik mobilizációját segítik elő/támogatják. Ebben pedig – az indirekt módszerek köréből – személyes mintaközvetítésük éppúgy jelentős lehet, mint szervezetfejlesztő tevékenységük, az iskolai és civil közösségekkel végzett munkájuk, az egészséges környezet (beleértve a megfelelő iskolai atmoszférát) érdekében tett erőfeszítéseik, valamint az egészségnevelő programokban, és a tantárgyakban kifejtett direkt ismeretátadó tevékenységük. Mindez kijelöli kutatásom egyik feladatát, nevezetesen azt, hogy az iskolai praxist megjelenítő interjúkban a felsorolt elemeket feltárjam.

Az egészségfejlesztés komplex tevékenységrendszerének szemléltetésére szolgál az 1. számú ábra, melynek forrását Ewless–Simnett: Egészségfejlesztés című könyvének, A jobb egészségért végzett tevékenységek című ábrája képezi, amelyet kiegészítettem a dolgozatom szempontjából aktuális, iskolai vonatkozású kérdésekkel.

1. ábra: Az egészségfejlesztő tevékenységek lehetséges rendszere az iskolában

Az egészségfejlesztő tevékenységek rendszere



A kiegészítő kérdéseket nem tartalmazó ábra forrása: Ewless, L. – Simnett, I. (1999):

Egészségfejlesztés. Gyakorlati útmutató. 27. o.

Dolgozatomban – a neveléstudományi terminológiának megfelelően – az egészséges életmódra nevelés és az egészségmagatartás iskolai szocializációjára az egészségnevelés kifejezést fogom alkalmazni, s az egészségfejlesztést ennek szinonim fogalmaként használom. Ugyanakkor, az egészségnevelés és az egészségfejlesztés fogalmának interdiszciplináris értelmezési különbségei időszerű feladatként jelölik ki kutatásom számára annak a vizsgálatát, hogy miként alakul az iskolák fogalomértelmezése: azaz, az iskolai egészségnevelés tartalmában valóban megjelennek-e azok a törekvések, amelyek a szervezet, az intézményi környezet és iskolai atmoszféra befolyásolásán keresztül – az egészségtudomány paradigmaváltásának megfelelően – inkább az egészségfejlesztés fogalmi körébe tartozóak?

1.3. A kutatás tárgya: Miért éppen a pedagógusok?

Kutatásom tárgya és céljai eltérnek az iskolai egészségnevelés-egészségfejlesztés problémakörében megszokott célcsoportok és kérdésfeltevések sorától: a korábbi kutatások egy része a tanulók egészségfelfogását, egészségmagatartását, és iskolai egészségnevelő programokban való aktivitását, másik része pedig az iskolákban folyó egészségnevelési programokat, azok tartalmát, célját, metodikáját vizsgálta.³

Dolgozatom kutatásának tárgyát az eddigiektől eltérően a pedagógusok alkotják. Relatíve sokat tudunk arról, hogy a tanulók egészségi állapota, egészségmagatartása miként alakul, és a nemzetközi vizsgálatok a hazai trendeknek a nemzetközi tendenciákkal való összevetését is lehetővé teszik. Reprezentatív vizsgálatok elemzik iskoláink egészségnevelési programjait, és számos tanulmány szól azokról a komplex életvitel programokról és mozgalmakról, melyek a hazai iskolák számára elérhetőek és választhatóak. De annak a kérdésnek a megválaszolásával még adósak a nevelésszociológiai kutatások, hogy a pedagógusok, mint az iskolai nevelési folyamat kulcsszereplői, miként látják a nevelésben – s ezen belül az egészségnevelésben – betöltendő szerepüket, s hogy indirekt módon milyen minta közvetítésével teszik ezt. E kérdésnek a jelentőségét és szükségszerűségét Buda Béla és Meleg Csilla több tanulmányban is hangsúlyozza. Buda a pedagógusszerep újraértelmezését sürgeti annak okán, hogy kongruens viselkedésüket és elkötelezettségüket még a normatív rendnél is fontosabb tényezőként írja le az iskola hatékonysága szempontjából (Buda 2003a). Meleg Csilla a pedagógusok egészségnevelésben betöltött szerepét a következőképpen indokolja: „*Ha ugyanis a felnőtt lakosság életminőségében kimutatható különbségek*

³ Az elméleti keretet feltáró rész 2.2 alfejezetében tárgyalom a tárgykörbe tartozó kutatásokat a diszciplínák, a célok és egyes reprezentatív kutatások részletes bemutatásával.

kapcsolatba hozhatók az iskolázottsággal, akkor az egészségmagatartás-formálás nevelési feladatrendszerre való konvertálása a neveléstudomány és a pedagógusok felelőssége.” (Meleg, 2006a:208). A témával kapcsolatos kutatások hiányára pedig a következőképpen utal: *„(...) kutatásra vár még, hogy Magyarországon a társadalmi változások milyen befolyást gyakoroltak a tanári szereptartalmakra.”* (Meleg 2006a:206). Paksi, Felvinczi és Schmidt a közoktatás prevenció/egészségfejlesztési tevékenységét vizsgálva arra a megállapításra jut, hogy az intézmények elsősorban külső szakemberek bevonásával valósítanak meg prevenció tevékenységet, s nevelési affinitásukat leginkább az iskola nevelési légköre, és a diákok életkorával is összefüggő szerepfelfogása befolyásolja. Reprezentatív kutatásuk azt is alátámasztja, hogy a pedagógusok szerepfelfogását leginkább az iskola szervezeti klímája határozza meg. A nevelési feladatok vállalására a szervezeti bizalom, a kiszámíthatóság, a fejlődés támogatása, az iskolavezetésben a beosztottakat is bevonó, igazságos bánásmód, továbbá az egymásra odafigyelő munkahelyi kapcsolatok pozitívan hatnak. Elemzéseik egyik eredménye, hogy: *„Azokban az iskolákban, ahol az iskolai légkörben inkább jelen van az oktatáson túlmutató feladatok fontosságának elismerése, ahol a pedagógusok inkább kiterjesztik ilyen irányba is a tevékenységet, ott a diákok teljesítménye/magatartása és /vagy a pedagógusok erre vonatkozója percepciója kedvezőbb.”* (Paksi–Felvinczi–Schmidt 2004:32).

Csendes Éva *„Életvezetési ismeretek és készségek”* programjának tanulókra vonatkoztatott értékelése is azt mutatta, hogy a tanulói magatartás megváltoztatásához az egész iskolarendszert felölelő programra van szükség (Csendes 2007). Ezt az eredményt erősíti a WHO *„Egészségesebb Iskolák”* színtérprogramjának azon állásfoglalása is, amely szerint a jól kidolgozott egészségfejlesztő tananyag is csak akkor éri el a kívánt viselkedésformáló hatást, ha azt, az iskola mindennapi működése és atmoszférája megerősíti (Felvinczi 2007a, 2007b). Ez utóbbi megállapítások is arra engednek következtetni, hogy a tanulók egészségnevelésének a kulcsszereplői a pedagógusok, hiszen mind az iskolai viszonyrendszerek, mind az iskolai atmoszféra alakításában meghatározó szerepük van.

1.4. A kutatás céljai

Feltáró jellegű kutatásomnak *három fő célkitűzése* van. *Elsődleges célom, hogy megismerjem a vizsgált iskolák deklarált célkitűzéseit, tevékenységeit, módszereit és szereplőit a pedagógiai program részeként elkészített egészségnevelési programban.* Ezt a célkitűzést a dokumentumok tartalomelemzésével valósítom meg. Az egészségnevelési program elemzésekor a következő kérdésekre kívánok választ adni:

- Milyen egészségfogalom bontakozik ki az egészségprogramból?
- Megjelennek-e a célkitűzések meghatározásában az aktuális társadalmi trendek?
- Az iskola egészségnevelésének célkitűzései között megjelennek-e mentálhigiénés szempontok?
- Megfogalmazódnak-e szükségletként a beiskolázási körzet földrajzi, társadalmi sajátosságai, valamint a tanulók szociokulturális körülményei, amelyre a programnak célzottan reflektálnia kell?
- A program felépítése és értékelése folyamatosságról vagy statikusságról árulkodik-e?
- Melyek a domináns tevékenységek és módszerek a programban?
- Az egészségnevelés áthatja-e az iskolai nevelés színtereit és társas viszonyrendszerét, vagy úgy jelenik meg, mint egyes időszakokhoz kötött teljesítendő feladat?
- A program megvalósítását az iskola belső nevelési feladatnak tekinti, vagy inkább „szakmásátja”, és egészségügyi szakemberekhez köti?

Második fő célom, hogy az általános iskolák pedagógusainak egészségfelfogását, ezen belül hangsúlyozottan a mentálhigiénés szemléletmódját és tevékenységét, valamint az egészségnevelésben tulajdonított szerepét megismerjem. Az adatgyűjtés módszere a félig strukturált interjú. Az információk elemzése tartalomelemzéssel történik. E problémakörön belül a következő kérdésekre keresem a választ:

- A pedagógusok hogyan gondolkodnak az egészségről?
- Milyen szemléletmóddal értelmezik az egészségnevelést?
- A tantestületben mire alapozzák az egészségnevelési program célkitűzéseit?
- A pedagógusok milyen színtereken, milyen módszereket és tevékenységeket alkalmaznak a tanulók egészségmagatartásának formálásában?
- Saját mintaközvetítő szerepüket hogyan látják?
- Mi jellemzi a pedagógusok konfliktuskezelési stratégiáit?
- Hogyan kezelik a nevelési problémákat?
- Milyen időtávban gondolkodnak az egészségnevelési programról?
- Mit tesznek a pedagógusok a nevelőtestületben az együttműködés és az összetartozás erősítésére érdekében?
- Mit tesznek a pedagógusok a gyermekek iskolai közösségeiben a kooperáció, az összetartozás és a tolerancia fejlesztése érdekében?

- Milyennek ítélik a tanulók attitűdjét az iskolai szabályok alkotásában és betartásában?
- Milyen szempontok szerint ítélik meg az iskolai klímát, és milyennek értékelik azt?

Harmadik célkitűzésem, hogy *az interjúk és a dokumentumok tartalomelemzésének egymásra vetítésével választ kapjak a koherencia és kongruencia kérdésre az iskolai egészségfejlesztés vonatkozásában*. Konkrétan a következő kérdésekre kívánok választ adni:

- Az iskolai dokumentumokban deklarált egészségfelfogás és egészségnevelési célkitűzések egybevágóak-e a pedagógusok egészségfelfogásával, és egészségnevelésről alkotott elképzeléseivel?
- A mentálhigiénére utaló dokumentumtartalmak miként jelennek meg az iskolák működésében?
- Az iskolai környezet speciális szükségleteire való reagálás miként jelenik meg az egészségnevelési programok tartalmában és a pedagógusok tevékenységében?

A fenti célkitűzések vizsgálata közelebb visz minket az iskola mint másodlagos szocializációs színtér egészségfejlesztési és mentálhigiénés szerepfelfogásának, szerepvállalásának megértéséhez. Az iskola által dokumentumokba fektetett, és a pedagógusok által vallott és megvalósított egészségnevelési célok és tevékenységek kongruenciájának felfejtése, és a mentálhigiéné láthatóvá váló súlya és szerepe, magyarázatként szolgálhat a tanulók egészségmagatartásában testet öltő iskolai egészségnevelés eredményeire. Ugyanakkor lehetséges szervezetfejlesztési alternatívák megfogalmazását is facilitálhatja.

2. A kutatás elméleti keretei

2.1. Az iskolai egészségneveléssel összefüggő kutatások rendszere

Az iskolai egészségnevelés problematikája interdiszciplináris kérdés. Célját és tartalmát tekintve az egészségfejlesztésen keresztül kapcsolódik az egészségtudományhoz, az egészségfogalom lelki dimenzióján keresztül tárgya a pszichológia tudománynak, a probléma keletkezésének és megoldásának színtereként pedig a neveléstudománynak. Nevelésszociológiai beágyazottságának két, egymáshoz szervesen kapcsolódó oka van:

- egyrészt a tanulók szociokulturális háttere és egészségmagatartása – mely a családból hozott mintákon, szokásokon és elvárásokon alapul – az iskolában egy egyedi szükségletrendszert hoz létre, amelyre az iskola nevelési programjának, s ezen belül az iskolai egészségfejlesztésnek is ugyanilyen egyedi módon kell reflektálnia,
- másrészt az iskola a szocializációs és nevelő funkcióján keresztül kíván elérni olyan egészségmagatartásban megjelenő hatásokat is, amely az egyének értékrendszerében, teljesítményképességében, fogyasztási szokásaiban, családi és munkahelyi szerepeiben ölt testet.

Az iskolai egészségnevelés interdiszciplináris jellegéből adódik, hogy a hozzá kötődő kutatások is szerteágazóak a tudományok aktuális paradigmáinak megfelelően. Mégis törekszem ezek vázlatos, a teljesség igényét nem követő bemutatására azzal a céllal, hogy saját kutatásom helyét és nézőpontját elhelyezzem e sokszálú rendszerben.

Az orvos- és egészségtudományi kutatások elsősorban a tanulók egészségmagatartását, vagy annak egyes elemeit tárják fel. Ezekből kapunk képet a gyermekek és serdülőkorúak táplálkozási, dohányzási, alkohol- és drogfogyasztási szokásairól, testmozgásukról, szabadidős tevékenységeikről. A komplex, az egészséget holisztikusan szemlélő kutatásokból a szubjektív és mentális jóllétükről, s ez utóbbi keretében családi, iskolai és kortárs kapcsolataikról, iskolával kapcsolatos érzéseikről, pszichoszomatikus tüneteikről, öngyilkossági gondolataikról is, sőt legújabbán a szenzoros élménykereső magatartásukról is képet alkothatunk. E kutatások közül kiemelkedő a hazai viszonyok feltárásában – Aszmann Anna, később Németh Ágnes nevével jelzett – Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása című nemzetközi kutatás, amely a gyermekek egészségviselkedését a holisztikus egészségfogalomra alapozva tárja fel. Az Iskoláskorú Gyermekek Egészségmagatartása egy nemzetközi, négyévenkénti adatfelvételen alapuló keresztmetszeti kutatás, 41 ország bevonásával. Célja, hogy képet adjon a tanulók vonatkozásában az egészségi és egészségmagatartási indikátorok mellett az egészséget befolyásoló tényezőkről is: beleértve a családot, az iskola, a kortárscsoport és a szocio-ökonómiai környezet hatását. A hazai adatfelvétel az 5., 7., 9. és 11. évfolyamos tanulók körében történik, önkitöltéses kérdőívek segítségével, anonim módon. Az utolsó adatfelvételre 2010-ben került sor, melyben Magyarországon összesen 358 iskola 416 osztályának 8.114 tanulója vett részt (Németh 2007, Németh–Költő 2011). A Dél-Dunántúl általános és középiskolaiban a káros szenvedélyek, s ezen belül a drogfogyasztás elterjedtségét vizsgálta a Fact Intézet. (Füzesi–Tisttyán 2002). A Fact Intézet 2000-ben a Dél-Dunántúli Regionális Egyeztető Tanács és az Ifjúsági és

Sportminisztérium támogatásával végzett felmérést Baranya, Tolna és Somogy megye 216 oktatási intézményében, általános és középiskolások körében. A kutatás során a káros szenvedélyek, illetve a drogfogyasztás elterjedtségét vizsgálták 12.973 értékelhető kérdőív alapján (Tistván–Füzesi 2000).

E tudományterület kutatásainak másik iránya a hazai egészségnevelő programokat mutatja be a célok, a középpontba állított témák, a szereplők, valamint a módszerek függvényében. E szempontok mentén történt olyan reprezentatív országos felmérés is, a Fodor József Iskola-egészségügyi Társaság által 2006-ban, amely a megváltozott törvényi szabályozásnak megfelelően vizsgálta meg a magyar közoktatás szintjén az iskolai egészségnevelő programok létét, célját, tartalmát, valamint a diákok és a pedagógusok megkérdezése alapján tükrözte azok megvalósulását is. E kutatás pontos célja az volt, hogy megismerjék, hogyan készítették el és valósították meg az iskolák a 2004/2005-ös tanévben az egészségnevelési és környezeti nevelési programjaikat, hiszen ettől a tanévtől kezdve minden iskolának törvényi kötelezettsége volt az egészségnevelési és környezeti nevelési program megalkotása, mely a pedagógiai program részét képezi. A felmérés során tanári és tanulói kérdőíveket osztottak ki, és elvégezték az egészségnevelési programok elemzését is. A felmérésben 577 iskola vett részt, 1.118 tanár és 13.432 tanuló töltötte ki a kérdőíveket (Kaposvári és mtsai 2007). Somhegyi Annamária orvosként arra keresett bizonyítékokat, hogy az iskolai egészségfejlesztés milyen tényezőkön keresztül képes a diákok tanulási eredményességét javítani.

Az iskolai egészségpszichológiai és egészségpszociológiai kutatások az iskolai egészségnevelés interdiszciplináris megközelítéséhez egyrészt a tanulók (s ezen belül leggyakrabban a serdülők) életmódban testet öltő szokásainak, a kapcsolódó szociális kompetenciáiknak a feltárásával, valamint a feltárható okoknak és a lehetséges beavatkozási pontoknak a meghatározásával járulnak hozzá, másrészt a pedagógusok mentálhigiénés állapotával, nevelési és egészségnevelési hajlandóságával foglalkoznak. E tudományok megközelítési módjainak hazai kimunkálásában az elmúlt évtizedekben Buda Béla, Elekes Zsuzsanna, Felvinczi Katalin, Füzesi Zsuzsa, Gerevich József, Paksi Borbála, Pikó Bettina fontos szerepet játszottak (Demetrovics és mtsai 2007). Buda Béla pszichiáter, addiktológus az empátia, az emberi kommunikáció, a mentálhigiéné és a szenvedélybetegségek kutatója. Munkásságában, az iskola szempontjából hangsúlyos személyiségfejlődést, valamint a nevelés szociálpszichológiáját és az osztálytermi kommunikációt vizsgálta. Dolgozatomban nézőpontját azonban azok a teóriái szélesítik, melyek az iskolai egészségfejlesztésben és a

pedagógusképzésben a pedagógia és pszichológia összefonódását, az egészségpszichológiai szemlélet térhódítását támasztják alá. Gerevich József pszichiáter a közösségi, s ezen belül az iskolai mentálhigiéné kutatásával járul hozzá az iskolai egészségnevelés kérdéskörének a vizsgálatához. A serdülő korosztály rizikómagatartása és annak motivációs háttere szempontjából számos kutatás fűződik Pikó Bettina orvos, szociológus nevéhez, aki elsősorban a pubertáskorúak dohányzását, az alkohol- és drogfogyasztását, a szexuális magatartását, a fizikai aktivitását, illetve az ezekhez kötődő attitűdöket vizsgálta, azok protektív és rizikótényezőivel való összefüggésében. Munkásságában jelentős szerepet kap a pozitív pszichológia szemlélete, azaz a védőfaktorok feltárása és hangsúlyozása a serdülők egészségmagatartásának magyarázatában, és viselkedésük befolyásolásában (Demetrovics–Urbán–Kököneyi 2007). Elekes Zsuzsanna szociológus, a társadalmi devianciák kutatójaként, a középiskolás és az állami gondoskodásban élő fiatalok szerfogyasztó magatartásának vizsgálatával is kiemelten foglalkozik. A középiskolás korosztály alkohol- és drogfogyasztási szokásait feltáró nemzetközi ESPAD kutatás (The European School Survey Project on Alcohol and other Drugs) hazai kutatásvezetője 1998-tól. Füzesi Zsuzsa orvos, szociológus szintén foglalkozik a középiskolás fiatalok tág értelemben vett drogfogyasztási szokásaival, azonban munkásságában az iskoláskorú gyerekek környezettel, környezetvédelemmel és egészséges életmóddal kapcsolatos ismeretei és beállítódásai, valamint a fiatalok egészségi állapotának társadalmi tényezői szintén fókuszpontban vannak.

A másik kutatási irány a pedagógusok nevelési és egészségnevelési hajlandóságát, erőfeszítéseit, s ezek befolyásoló tényezőit vizsgálja (Demetrovics és mtsai 2007). Paksi Borbála és Schmidt Andrea az OKI megbízásából készített felmérést a pedagógusok mentálhigiénés állapotáról 2004-ben, amely kvantitatív adatfelvételtől (614 fő), és fókuszcsoporthoz tartozó interjúk (87 fő) alapuló kvalitatív vizsgálatból állt, kétlépcsős, rétegzett mintavétellel választott mintán. E kutatás egyik célja az volt, hogy felfejtse az iskolaszervezet légköre és a pedagógusok mentális állapota közötti kapcsolat jellemzőit úgy, hogy ehhez kapcsolódóan képet adjon a pedagógusok mentálhigiénés állapotáról, s további célja, azoknak az egyéni és iskolai szervezeti jellemzőknek a feltárása, amelyek a pedagógusok nevelési feladatokkal kapcsolatos kompetenciaérzésére és affinitására befolyással vannak (Paksi–Schmidt 2006). Szintén a 2003/2004-es tanévben végzett 1.000 pedagógus bevonásával reprezentatív kutatást Paksi Borbála, Felvinczi Katalin és Schmidt Andrea az Oktatási Minisztérium megbízásából, amely a közoktatásban történő egészségfejlesztés mértékét és tartalmát tárta fel (Paksi–Felvinczi–Schmidt 2004).

A nevelés- és oktatásszociológia diszciplinárisan a dolgozatom nézőpontját két aspektusból szélesíti. Egyrészt felfeji az iskolának mint pszichoszociális környezetnek a sajátosságait. E keretben rávilágít az interperszonális kapcsolatok, a követelmények és szabályok, valamint a pedagógiai bánásmód szerepének a gyermekek iskolai „jóllétét” befolyásoló hatására, továbbá az iskola érték- és szokásformáló funkcióján keresztül az egészség értéként való felfogására, és az egészséget támogató szokásokra (Meleg 2005). Egy másik aspektus pedig az iskola mint szervezet megismerését és működésének megértését segíti. Ezen keresztül vezet el egy olyan szervezetfejlesztési modellig, amelyben a szervezetfejlesztés alapja a lelki egészség védelme, és az interperszonális kapcsolatok újraalakítása (Meleg 2001). Ebben a témában a hazai kutatások leginkább témavezetőm, Meleg Csilla oktatás- és nevelésszociológiai kutatásaihoz kötődnek.

A kutatás elméleti háttérét bevezető fejezet feladata az volt, hogy a különböző tudományterületek nézőpontjait áttekintve egy rövid összegzést nyújtson az iskolai egészségnevelés interdiszciplináris problematikájáról. Dolgozatom a nevelés- és oktatásszociológiai nézőpontból kiindulva, az iskolai dokumentumok és a pedagógusokkal készült interjúk alapján viszi közelebb a kutatót az iskolai pszichoszociális környezet, és a pedagógiai bánásmód egészségnevelő hatásmechanizmusainak feltárásához. Novumként szolgál e keretben egy közel 20 éve működő mentálhigiénés alapú iskolai szervezetfejlesztő program generalizációs hatásának vizsgálata is, amely az iskolaszervezet működésének megértéséhez járul hozzá. Az orvos- és egészségtudományi kutatások mutatnak rá azokra az indikátorokra, melyek a tanulók szubjektív jóllétében, mentális állapotában és egészségmagatartásában öltenek testet, és kijelölik az iskolai egészségnevelés rövid és hosszú távú feladatait. Az egészségpszichológia és az egészségszociológia tárja fel a tanulók egészségmagatartásának, valamint a pedagógusok nevelési, illetve egészségnevelési attitűdjének háttértényezőit, s ezzel hozzájárulnak a probléma beavatkozási pontjainak és lehetőségeinek felvázolásához. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az iskolai egészségnevelés elméleti háttérének bemutatása nem nélkülözheti az említett tudományok témám szempontjából releváns kutatásainak és eredményeinek közlését.

2.2. Az egészségfelfogás és az egészségnevelés történeti változásai a magyar közoktatásban

„(...) az iskolai egészségnevelés nem új keletű feladata a ma iskolájának, mindig is része volt az intézményes nevelésnek. (...) azonban e tény differenciáltabb értékeléséhez

szorosan hozzátartozik az a tartalmi elem is, melynek alapján arról is képet alkothatunk, hogy az egyes korokban milyen tudattartalmak összegződnek az egészség fogalmában. Ezért érdemel megkülönböztetett figyelmet az a folyamat, melynek során a kezdeti organikus világképből adódó, a test és a lélek egységén alapuló, az ember és környezete közötti harmónia jelentőségét felismerő holisztikus szemléletű egészségtartalomban az egymást követő történelmi korokban hangsúlyeltolódások, majd változások következnek be.” (Meleg 2002:15). Szükségesnek látszik tehát annak vizsgálata, hogy honnan indultunk, és hogyan jutottunk el idáig.

A magyar iskolarendszerben a 16. századi protestáns nevelési gyakorlattól a 19. század második feléig vizsgálva az egészségtartalom alakulását, azt találjuk, hogy a holisztikus – testi-lelki dimenziót egyaránt magába foglaló – felfogás a jellemző, mely egybevág a görög kalokagathia nevelési eszményével. Erre éppúgy példa Apáczai Csere János egészségről vallott felfogása⁴, mint az I. Ratio Educationis rousseau-i szemléletmódja az egészséges életmódra nevelésről. A holisztikus szemléletmódot támasztja alá az a testi nevelésről szóló 19. században született írás is, melyben a test a lélek munkálkodásának eszköze (Kéri 2000). A 19. század második felében gyökeres változások következnek be, melyek az egészségnevelést a testi nevelés szintjére redukálják. Ez a szemléletmód a gyakorlatban a személyi és környezeti higiénés rendszabályok megismertetését és betartatását, valamint a testnevelést foglalja magába. Ebben a paradigmaváltásban a tankötelezettség bevezetése, és az elemi oktatás tömegesedése éppúgy szerepet játszik, mint az egészség-betegség felfogásban Európa-szerte elterjedő biomedikális modell. Az egészségnevelés ettől kezdve részekre szabdalt tananyagtartalmakban, és az egészségi állapot fenntartására irányuló szabályok betartatásában jelenik meg, és ez az uralkodó szemléletmód a 20. században is. Ennek eklatáns példája az 1920-as évek magyar polgári fiúiskoláinak Rendtartási és előmeneteli könyvében olvasható Egészségügyi tízparancsolat, amely a következő szabályok betartására hívja fel a tanulók figyelmét:

„1. Ügyelj a tisztaságra. Igen sok veszedelmes betegség olyan csiráktól származik, amelyek a testen, ruhádon, a lakásban és annak levegőjében felgyülemelő porban, piszokban és szaporodnak. Legyek, tetvek, poloskák, svábbogarak, patkányok, egerek terjesztik a ragadós betegségeket; ezek az állatok pedig csak ott élnek és szaporodnak, ahol a tisztaságra nem ügyelnek.

⁴ Apáczai Csere János magyar nyelvű egészségdefiníciója 1625-ben már holisztikus szemléletet takar. Így fogalmaz: „Az egészség az embernek az a belső állapota, mellyel tagjaiban jól ellévén az ő cselekedeteit jól viszi végben.” (idézi Kéri 2007:46).

2. Ápold a tested. Gondosan mosakodjál. Tisztítsd körmödet. Fürödjél, ahányszor csak teheted. Fésülködjél. Tisztítsd fogadat, s ha hibás, fordulj fogorvoshoz, mert a rossz fog sok betegségnek lehet forrása. Öblítsd szájadat. Porold ki és keféld ruhádat. Kíméld szemedet.
3. Ne mulaszd el a testgyakorlást, lehetőleg a szabadban. Otthon sűrűn nyiss ablakot, hogy a friss levegő kihajtsa a romlottat.
4. Kerüld a túlfűtött szobát, mert ez elkényezteti testedet s ha kimégy a friss levegőre, meghűléses betegséget szerezhetsz.
5. Vigyázz ételed és italod tisztaságára. Olyan ételt ne egyél mely gyanús arra, hogy beteg ember hozzányúlt, vagy, hogy legyenek járták, vagy olyat, amely poros, vagy szennyes. A nyers tej gyakran veszedelmes betegségek pl. a tuberculosis, a tífusz, skarlát, torokgyík, stb. terjesztője.
6. Mosdatlan kézzel ne nyúlj az ennivalóhoz, mert napközben sok szennyező anyag, betegséget okozó csira ragadhatott kezeidhez, még ha a szennyező anyagot nem is látod.
7. Ne igyál pohárból, melyből előtted más ivott. Nem tudhatod, hogy aki előtted ivott, nem szenved-e valamely ragadós betegségben.
8. Kerüld a szeszes italt, mert nemcsak a gyomrot rontja, hanem az agyvelődet és idegeidet is.
9. Kerüld a ragadós betegségek valamelyikében szenvedő embert. Kerüld a köhögős (tüdővésztes, vagy más tüdőbajban szenvedő) náthás, szembajos és bőrbajos embert, de a láthatóan tisztátalant vagy folyton vakaródzót is.
10. Bármilyen változást veszel észre magadon lelkiállapotodon, vagy tested bármely részén, mely megzavarja nyugalmadat, fordulj tanácsért bizalommal az orvoshoz.” (Szabó 2005: 79-80).

A 20. század második felében, e trendnek megfelelően, az egészséges életmódra nevelés szinonim fogalom a testi egészség fenntartásával, amelynek elemei egymástól függetlenül jelennek meg a különböző tantárgyakban, és akár a cél, akár a metodika felől közelítjük a kérdést, mindenképpen csak ismeretátadási folyamatokkal találkozunk. Ezzel párhuzamosan a lelki egészséggel kapcsolatos tartalmak kiesnek az iskolai közvetítés köréből (Meleg 2002). *„Modernnek nevezett korunkat úgy jellemezhetjük, hogy darabokra szakadtak, mozaikokra és részletekre estek szét az egészség fogalmának korábbi tudattartalmai. Mivel mindezen mentalitásbeli változások időbeli eltolódással ugyan, de befolyásolják az intézményes nevelést, könnyen belátható, hogy az iskolai egészségnevelés – mint azonos elnevezése egy ellátandó feladatnak – különböző korszakokban különböző tartalmakat hordoz.*

Éppen ezért pontosításra vár, hogy a ma iskolája milyen tartalmakkal tölti meg az egészség fogalmát és ezek kialakításához, formálásához, befolyásolásához milyen nevelési módszer- és eszköztárat társít." (Meleg 2002:15).

A gyermekek egészségmagatartásának és egészségi állapotának negatív irányú változásaira reagálva, ma az iskolák a közoktatási törvény előírásainak megfelelően, a nevelési program részeként *egészségnevelési és környezeti nevelési programot* készítenek.⁵ Egy országos reprezentatív vizsgálat tanulsága szerint az iskolák 91,5%-a rendelkezik egészségnevelési és környezeti nevelési programmal, amely 88,7%-ban a helyi sajátosságoknak megfelelően készül. Az *egészségnevelés színtere*ként az iskolák 30,1%-ban az egészségtant önálló tantárgyként, 93,4%-ban az osztályfőnöki órákat, 57%-ban az egészségnapokat, valamint 37,3%-ban a szakköröket jelölték meg. Az iskolák majdnem felében, a pedagógusok és az egészségügyi team közösen állította össze a programot. A *programok tartalmi elemzése* azt mutatta, hogy azokban a fizikai aktivitás 84,1%, az egészséges környezet 79,8%, a táplálkozás 77,4%, a személyi higiéné 70,2%, míg a lelki egészség és a kapcsolati kultúra 62,9%-os gyakorisággal fordul elő. A tanulói kérdőívek azt mutatják, hogy a diákok számára a mindennapos testmozgás 95%-ban biztosított, ugyanakkor a lelki egészségvédelem megvalósulása az iskolai életben csupán 5%-ot ér el. A tanulók főként az osztályfőnököt és a biológia tanárt emelték ki, a diákok egészsége érdekében leginkább aktív iskolai személyek közül (Kaposvári és mtsai 2007). Nagy Judit hódmezővásárhelyi kutatásának középpontjában szintén az egészségnevelési programok elemzése áll.⁶ A program az előre meghatározott kifejezések közül a testi, lelki, szociális jóllét fogalmát említi leggyakrabban, ezt követi a betegség hiánya, majd a pozitív életszemlélet. A célok között leggyakrabban a személyes és környezeti higiéné, majd az egészségkárosító magatartásformák elutasítása jelent meg (80%), ezt követte az iskolák 70%-ban az egészségtudatos életmód kialakítása, valamint a harmonikus személyiség és a lelki egyensúly megteremtése. Az elemzés alapján megállapították, hogy az egészségnevelés tantárgyakban való megjelenésének a gyakorlati kritériumai és módszertani szempontjai sem

⁵ Egészségnevelési és Környezeti nevelési program: A Közoktatásról szóló 1993 évi LXXIX. Törvény 48. § (3) bekezdésének a 2003 évi LXI. Törvény 35. § (2) bekezdésével történt módosítása alapján az iskoláknak nevelési programjuk részeként el kell készíteniük az iskola egészségnevelési és környezeti nevelési programját. Az iskolai egészségnevelési programnak tartalmaznia kell az egészségfejlesztéssel összefüggő iskolai feladatokat, beleértve a mindennapi testedzés feladatainak végrehajtását szolgáló programot is. Az iskolai egészségnevelési program elkészítéséhez be kell szerezni az iskola-egészségügyi szolgálat véleményét.

⁶ A kutatásban arra keresték a választ 11 általános iskola dokumentumelemzésének módszerével, hogy az iskola milyen tartalmakkal tölti meg és hogyan transzformálja az egészség fogalmát nevelési feladattá. Milyen szerepet vállalnak a pedagógusok a program kidolgozásában, hogyan kívánják beépíteni a helyi tantervbe a nem kifejezetten egy tantárgyhoz köthető tudás átadását. Miként jelenik meg az egészségnevelés rejtett tanterve az iskolai foglalkozásokon, hogyan értelmezik a pedagógusok a saját szerepüket az egészségnevelés folyamatában.

a helyi tantervben, sem az egészségnevelési programban nem jelennek meg. Továbbá, hogy a mentálhigiéné iránti szükséglet megjelenik az alapelvek szintjén az egészségnevelési programokban, de az intézmények nem rendelkeznek egész tanéven átívelő mentálhigiénés tervvel (Nagy 2005).

2.3. A napjainkban alkalmazott egészségnevelő programok típusai, jellemzői

A közoktatási intézmények a pedagógiai programjuk részeként a 2004/2005-ös tanévtől kezdődően készítene az iskola teljes közösségére vonatkozó, az egész tanéven átívelő, és az iskola célkitűzéseivel és hitvallásával koherens egészségnevelési programot. Bár a programok elkészítéséhez az Oktatási Minisztérium „Iskolai egészségnevelési program szerkezete és tartalma” elnevezésű segédletet adott ki (Simonyi 2004) – mely tartalmazza az egészségfejlesztés körébe tartozó alapfogalmakat, az iskolai egészségfejlesztés alapelveit, valamint a program elkészítésére vonatkozó gyakorlati útmutatót – mégsem egységes az oktatási intézmények fogalomértelmezése. Azaz nem egyöntetű a holisztikus – azaz a testi és pszichoszociális dimenziót egységben tekintő – felfogás. Részben ennek a következménye az, hogy a mentálhigiéné kimarad az egészségnevelési célkitűzések és tartalmak köréből, vagy – miként a korábbi fejezetben bemutatott kutatások is rávilágítottak – az egészség pszichés és szociális dimenziója a célkitűzésekben még igen, a közvetített tartalmakban azonban már nem, vagy csekély mértékben van jelen. Ez arra utal, hogy az oktatási intézmények nagyobb részben, mintegy 60-70%-ban (Nagy 2005, Kaposvári és mtsai 2007) elvi szinten elfogadják a holisztikus egészségfelfogás szükségszerűségét, ám a szociális és lelki egészség gondozásának az iskolai mindennapokra vonatkoztatott gyakorlati kidolgozása és megvalósítása elmarad, vagy a pedagógusok egyéni attitűdjének megfelelően valósul meg. Ennek valószínűsíthető oka az – s erre kutatásomban is keresem a választ – hogy a tantestületek szintjén elmarad az egészség és egészségnevelés közös értelmezése és a konszenzus kialakítása az iskolai program célját és tartalmát illetően. A kutatások szerint inkább az a gyakorlat, hogy az iskolák az egészségfejlesztést egy konkrét feladatként értelmezve – amely egy adott időintervallumban elvégezhető – egy vagy két tanár, illetve az iskolavédőnö feladatkörébe delegálják, és a programokat 60%-ban külső szakemberek bevonásával valósítják meg (Paksi–Felvinczi–Schmidt 2004).

A közoktatás intézményeiben az egészségnevelési program a fenti okok miatt egyedi módon jelenik meg, és a fő célkitűzések mentén bont ki a részcélokat, konkrét programokat és szereplőket. *E szintéren a kutatások egybehangzóan mutatják a mozgásprogramok, a káros*

szenvedélyek, az egészséges táplálkozás, valamint a személyi higiéné és környezeti egészség témakörének prioritását a célok között, míg a lelki egészség és kapcsolati kultúra messze lemaradva jelenik meg ezek mögött. És míg az előbb felsoroltak a kibontott résztartalmakban, a preferált programokban és tevékenységekben is megjelennek, addig a lelki egészség-kapcsolati kultúra dimenziójának a feladatokban és tevékenységekben való megjelenése is kidolgozatlan.

Magyarázatképpen szolgálhat az iskolák egészségmegőrzéssel kapcsolatos programjainak cél és módszer választására az egyes prevenciós modellekhez való kötődésük. Azt láthatjuk, hogy a célkitűzések vonatkozásában az iskolai egészségnevelő programok legnagyobb gyakorisággal még mindig ismeretátadást, információközlést céloznak és valósítanak meg. Ennek hátterében az a gondolat húzódik meg, amely szerint az ember viselkedését leginkább az ismeretek befolyásolják, így a korszerű ismeretek megvédenek az ártalmaktól, a káros magatartástól (*információközlés modellje*). Az elsajátított ismeretek pedig az attitűd- és magatartásváltozáshoz hozzájárulnak ugyan, de önmagukban nem hoznak létre változást. Ahhoz ugyanis emocionálisan is motiválnak kell lenni, sőt bizonyos készségekkel és képességekkel is rendelkezni kell, hogy az életmódban, illetve az egészséggel kapcsolatos szokásrendszerben a változás egyrészt megkezdődjön, másrészt fenn is maradjon, s végső soron az egyéni életvezetés szerves részévé váljon. Az *érzelmi nevelés modellje* ezt a hiányt igyekszik pótolni, így a prevenciós tevékenység súlypontja a készségek fejlesztésén van, és a kiscsoportos szervezési mód biztosítja a megfelelő keretet a készségek gyakorlására. A kortársprogramok a *társas hatás modelljére* alapozva azt vallják, hogy az egészségkárosító magatartásformák is a társas hatásokban gyökerező tanult viselkedésformák, ezáltal megelőzésük, illetve megváltoztatásuk is csak ezzel a hatásmechanizmussal lehet eredményes. Más programok az *alternatívák állításának modellje* alapján abból a felismerésből indulnak ki, hogy a létező szükségletekre vonzó alternatívákat kell felmutatni és biztosítani, mert csakis ez gátolhatja meg a szükségletekre adott inadaptív válaszként a szerhasználatot. Az előbbieken bemutatott modellek hiányosságaira válaszként jelent meg az *integrált egészségfejlesztési megközelítés*, amely egy időben törekszik az ismeretek átadására, és a személyiségfejlesztésre. Céljai között éppúgy szerepel a megfelelő választási alternatívák kimunkálása, mint a kortárs segítők bevonása az egészségfejlesztési folyamatba. Jellemzője továbbá, hogy az iskolai erőforrásokat – azaz a pedagógusokat – maximálisan bevonja a folyamatba, s csak minimálisan épít a külső szakértőkre (Országos Egészségfejlesztési Intézet tanulmánya 2007).

A továbbiakban a hazai, leggyakrabban megjelenő egészségnevelési programokat kívánom bemutatni és rendszerbe foglalni. A középpontban, az adott témán belül az egyes programok kidolgozói és gondozói, a kitűzött céljai és jellemző módszerei állnak, továbbá az adott témakörhöz illeszkedő pedagógiai és szakmai kritikák. A rendszerezés elve szerint egy csoportba az azonos témakört felölelő *egy szempontú modellprogramok* tartoznak, függetlenül az iskolások populációján belül megcélzott korosztálytól és a metodológiai különbségektől. Végül, egy külön csoportban mutatom be azokat a *komplex egészségfejlesztési programokat* és mozgalmakat, amelyek átfogóak és holisztikusak, tehát az egészség több dimenziójához kötődnek, beleértve a lelki egészség aspektusát is.

2.3.1. A táplálkozással kapcsolatos egészségnevelési programok

A táplálkozással kapcsolatban két olyan program kerül bemutatásra, amely a magyar iskolákban ismert és támogatott: a NUTRIKID program, valamint a Szívbarát táplálkozási program az Interaktív táplálkozási program keretében.

A *NUTRIKID program* a Nestlé Hungária Kft. és a Magyar Dietetikusok Országos Szövetsége által 2003-ban indított program, mely az általános iskolás gyermekeket, ezen belül is elsősorban a 10-12 éves korosztályt célozza meg oktatócsomagjával. Célja az egészséges táplálkozás alapelveinek, az egyes élelmiszercsoportoknak, valamint a táplálkozás és az emésztés folyamatának a bemutatása. Az oktatócsomag könyvet, videokazettát és munkafüzetet tartalmaz, amelyekből a kisdíák humorral, játékos feladatok formájában tanulhat. Ez a projekt hétköznapi témákat és pozitív tartalmú üzeneteket helyez előtérbe. Játékosan, élményeken keresztül motiválja a gyerekeket arra, hogy felismerjék saját felelősségüket. Az iskolák pedagógusai legtöbbször biológia, osztályfőnöki és technika órák, valamint életmód szakkörök keretében tanították az anyagot, több mint 2.700 általános iskolában. A program hatékonyságának mérése során az derült ki, hogy a résztvevő gyerekek 72%-a tudta, hogy a szénhidrátok közül melyiket tudja közvetlenül hasznosítani az emberi szervezet. Az emésztés folyamatának helyes sorrendjéről szóló tudnivalókat a gyermekek nagy része elsajátította. A „Hogyan állítható össze egészséges étrend a különböző élelmiszerekből?” kérdésre a válaszadók több mint 50%-os arányban helyesen állították össze a mennyiségi és minőségi tényezőkön alapuló napi tápanyagbevitt.

Az Egészséges Magyarországért Egyesület dolgozta ki és gondozza az iskolai *Interaktív táplálkozási programot*, mely módszertani szempontból épít a tanulók aktivitására,

s melynek szakmai gerincét a teljes populációra kidolgozott *Szívbarát táplálkozási program*⁷ adja. Az Interaktív táplálkozási program a helytelen táplálkozási szokások, a tévhitek és a gyermekkori elhízás problémájából kiindulva fogalmazza meg azokat a hosszú távú célokat és ajánlásokat, melyekben az iskolák, a szülők és diákok, valamint a szolgáltatók (menza, büfé) együttműködésére, azaz változtatási szándékára és fejlesztő tevékenységére épít. Oktatási programja a 4. osztálynak, valamint a felső tagozatosoknak kidolgozott tananyagával és módszereivel (interaktív CD-k, feladatok, feladatlapok, kóistolók, tankönyhai foglalkozások, Internet bevonása) elősegítheti az életvezetéshez kapcsolódó készségek és képességek kialakítását, fejlesztését. A Szívre Egészséges Táplálkozás Magyarországon Program keretében 90.000 ötödik osztályos tanuló vett részt táplálkozási oktatáson, és kapta kézhez a táplálkozás nemzeti sztenderdjeként elkészült Élelmiszer útmutatót (Szívbarát Program Záró Tanulmánya 1999, Kovács 2007).

A fenti két programon kívül az iskolákban bevett gyakorlat, hogy orvos, védőnő, illetve dietetikus szakember bevonásával bővítik és rendszerezik a táplálkozással kapcsolatos ismereteket osztályfőnöki óra vagy szakköri foglalkozás keretében, többnyire az előadás, szemléltetés, megbeszélés módszereit alkalmazva.

2.3.2. A szexedukációval és családi életre neveléssel kapcsolatos iskolai programok

A családi életre való felkészítés, nevelés egy nagyon összetett feladat. Nem csupán a nemi, szexuális nevelést értjük alatta, habár ez is egy nagyon fontos része, de ide tartozik még a sokoldalú felkészítés a párkapcsolatra, házasságra, családalapításra, életvezetésre, gyermekvállalásra és nevelésre. Azaz, „szerepet kell vállalnia a társas kapcsolatok és az érzelmi kultúra pozitív alakításában is.” (Szilágyi 2000:104).

Az iskolai, nemi és családi életre nevelésben felhasználható módszerek: előadás, megbeszélés, kiscsoportos fejlesztő tréningek, esettanulmány, esetelemzés, helyzetgyakorlatok, tanácsadás, vita, jelíges kérdések megválaszolása, szemléltetésként film,

⁷ „1996-ban a Népjóléti Minisztérium világbanki kölcsönből az Egészségügyi Szolgáltatások és Menedzsment Project keretében elindította a Szívre Egészséges Táplálkozás Magyarországon Programot. A Project céljai voltak: (a) a lakosság tudásának, ismeretanyagának növelése, táplálkozási szokásainak változtatása a telített zsírsavak és a sóbevitel csökkentésével, zöldségek, gyümölcsök, rosttartalmú élelmiszerek fogyasztásának növelésével, (b) a szívre egészséges élelmiszerek elérhetőségének és marketingjének elősegítése, (c) a szívre egészséges táplálkozás kérdéseinek felvetése a közvélemény előtt, és (d) szívre egészséges táplálkozás iránti pozitív hozzáállás elősegítése. A Project céljait eredetileg két éves időtartam alatt kellett volna megvalósítani, de 1997-ben a Project időtartama három évre hosszabbodott az Egészségügyi Minisztérium kérésére.” (A Szívre Egészséges Táplálkozás Magyarországon project [Szívbarát Program] Záró Tanulmánya 1999:2).

színházi előadás megtekintése, szakirodalom önálló vagy csoportos feldolgozása (Deutsch 2009).

A legismertebb iskolai egészségfejlesztő, s ezen belül családi életre, illetve biztonságos szexre nevelő programok hazánkban a következők:

- A *CHEF Hungary* „Egészséged testben, lélekben” című program – amely a kilencvenes évek elején indult – formálja az egészség iránti pozitív attitűdöt és fejleszti az önismeretet. Informál a kockázati tevékenységekről: a drog, az alkohol és más káros szerek használatáról. Hozzásegít az egészséges, pozitív énkép, az önbecsülés, a megfelelő önbizalom és az önellfogadás kialakulásához, valamint ösztönzi a döntési stratégiák és technikák elsajátítását. A visszautasítás módszereit is tanítja. Több korcsoportra osztva, a tudásszinteknek megfelelően állították össze az adaptált programot.
- A *Magyar Vöröskereszt és a Magyar AIDS Alapítvány* (1992) fiatal kortárssegítőket képezett ki, akik később aluljárókban és iskolákban oktattak. A kilencvenes évek második felétől olyan iskolán kívüli ifjúsági programok indultak, amelyek a nyári táborokban érték el a célközönséget, a biztonságos szexre és a HIV/AIDS-megelőzésére összpontosítva. Az orvostanhallgatók a Semmelweis Egyetemen a rendszerváltás idején kezdték az AIDS-szel foglalkozó kortársoktató munkájukat, később újabb tematikákat vettek fel: drog, dohányzás, alkohol, életmód, szex, stb. Ma, *Budapesti Orvostanhallgatók Kortársoktató Alapítványa* néven ismerhető meg ez a program az iskolákban. Ugyanakkor *kortársoktatás* a volt megyei, ma *regionális ÁNTSZ-ek egészségfejlesztési osztályainak* szervezésében is folyik az előbb felsorolt témákban.
- *Czeizel Endre* „*Felkészülés a családi életre*” programját 1997/98-tól 300 majd egy év múlva 502 iskolában vezették be. Tankönyv és tanároknak szóló kézikönyv jelent meg hozzá.
- A „*Szeretetművészet*” nevű tantárgyi kísérletet Debrecenben kezdték el. Az Ady Endre Gimnázium tanára, Kun János és pszichológus társa, Kun Jánosné nevéhez fűződik a program kidolgozása. Célja a fiatalok érzelmi-szexuális nevelése, családi életre történő felkészítése, melynek során a szeretetkapcsolatok fontosságára, a szeretet primátusára helyezik a hangsúlyt (Deutsch 2009).
- Mágori Katalin és Aszmann Anna is felteszi a kérdést, hogy: „Bár vannak sikeres és jó programok, a hatásuk sok esetben miért nem érezhető?” (Mágori 2006:26) „Számos

cikk, előadás szól arról, hogy kitűnően megtervezett átfogó egészségnevelési programok léteznek az országban. Az országos reprezentatív adatok viszont azt bizonyítják, hogy a serdülők fele sem otthon, sem az iskolában nem hall azokról a kérdésekről, amelyek a jövőbeli egészséges reprodukcióhoz szükségesek lennének.” (Forrai–Aszmann 1995:113). Pikó Bettina is úgy véli, hogy „a mai kor szexuális kultúrája olyan sokszínű, a társadalmi szabályozó normák annyira ellentmondásosak, hogy igazán nehéz a témával kapcsolatosan egységes értékrendet követni.” (Pikó 1999:149) Aszmann Anna arra hívja fel a figyelmet, hogy: „A szexuális nevelés akkor éri el célját, ha a megfelelő ismeretek megfelelő érzelmi és viselkedési kultúrával párosulnak. (...) A szexuális magatartás tanult viselkedési forma, a mintakövetésben elsődleges a család szerepe, de a különböző nemű gyermekeket együtt nevelő intézményeknek is nagy szerepe lehet a szexuális viselkedés befolyásolásában. Az intézményi szexuális nevelésnek lehet tantervi kerete, de legalább ilyen fontosak azok a rejtett üzenetek, amelyeket a tanuló nap mint nap felfog.” (Aszmann és mtsai 1998:601).

Elsődleges minta tehát a családban a szülők kapcsolata, később pedig az iskolában a különböző nemű tanárok egymással való verbális és nonverbális kommunikációja, valamint a különböző nemű tanárok bánásmódja a különböző nemű diákokkal. A programok közül a szakemberek elsősorban a komplex egészségnevelési és prevenciós programok elterjedését szorgalmazzák a rizikóviselkedések közel azonos gyökere miatt (Aszmann 1998). Az Országos Egészségfejlesztési Intézet munkatársai is arra a következésre jutnak a hazai szexedukációs programokat és eseményeket értékelve, hogy kellő számban állnak rendelkezésre a témában megfelelő képzések, programok és információs anyagok is, de csak a családok és az iskolák szemléletváltása együttesen vezethet eredményre (Fábián–Simich 2006).

2.3.3. A dohányzással, az alkohol- és droprevencióval kapcsolatos iskolai programok

A szenvedélybetegségek prevenciójához kötődő iskolai programok célja kettős: primer prevencióként a különböző szerek kipróbálásának negálása illetve későbbre halasztása, secunder prevencióként pedig az alkalmi használók körében a rendszeres, és már szenvedélyjellegű használat megelőzése.

- A *CHEF Hungary Alapítvány* „*Egészséged testben, lélekben*” megnevezésű programja a teljes iskolás populációnak szól, mivel 5-18 éveseknek dolgozták ki azt. Ez a

program a személyiségfejlesztésre, ezen belül is a problémamegoldó és döntéshozó készség fejlesztésére alapozza az alkohol és drogfogyasztás megelőzését.

- A NEVI (Nemzeti Egészségnevelési Intézet, később NEFI, jelenleg OEFI) *Drogprogramja* valójában egy drogmegelőző programcsomag 10-18 éveseknek: 5. és 6. osztályosoknak, 7. és 8. osztályosoknak és középiskolásoknak készült, bontásban. Az ebben megjelenő célok az információátadás a drogokról és azokról a veszélyekről, melyek drogfogyasztáshoz vezetnek. Továbbá cselekvési alternatívákat kíván nyújtani azokra az élethelyzetekre (csábítás, feszültség, konfliktus szituáció), melyekben a kortárminta alapot jelenthet a drogok használatához.
- A Rendvédelmi Szervek által szervezett és megvalósított, 6-14 éveseknek szóló *D.A.D.A., azaz Dohányzás-, Alkohol-, Drog- és AIDS-megelőző program* fő célja, hogy a gyerekek ne nyúljanak a droghoz. Az általános iskolás korosztályon belül 4 korcsoportra lebontott program koncepciója, hogy a gyerekek felismerjék a drog jelentette veszélyt, ennek megfelelően a választásuk, illetve az elutasításuk felelősségteljes döntés legyen. A program nem titkolt célja, hogy a törvény tiszteletére és annak betartására neveljen. A kötött órakeretben zajló program visszatérő módszerei az előadások, a feladatlapok kitöltésén alapuló munkáltatás, a szerepjátékok és a helyzetgyakorlatok (Rácz 2004).

E programokon kívül az iskolákban a tantestület igényeinek megfelelően megjelenhetnek a korábban már bemutatott *Kortársoktató programok* a szenvedélybetegségek prevenciójával kapcsolatban is. Ezeken kívül a tantestület felkérheti az iskola-egészségügyi team tagjait, leggyakrabban az iskola-, illetve ifjúsági védőnőt e témakörben osztályfőnöki, illetve egészségtan óra, valamint extrakurrikuláris tevékenység keretében szakköri-, illetve klubfoglalkozás tartására. Ez, egyébiránt az iskola-, illetve ifjúsági védőnőnek rendeletben rögzített munkaköri kötelessége is⁸. (26/1997. NM Rendelet az iskola-egészségügyi ellátásról). Az azonban, hogy a felkért szakember a témán belül milyen célokat, milyen metodikával valósít meg, az a tantestülettel való megegyezésén kívül egyéni habitus,

⁸ 26/1997. NM Rendelet az iskola-egészségügyi ellátásról: A rendelet az iskola-egészségügyi ellátás céljaként fogalmazza meg az óvodában, az alap és középfokú tanintézményekben nevelt és oktatott gyermekek egészséges szomatikus, mentális és szociális fejlődésének biztosításában, az egészségi állapotuk védelmében és az egészségük fejlesztésében való közreműködést, továbbá a krónikus beteg vagy fogyatékkal élő gyermekek intézményi integrációjának elősegítését. Az iskola-egészségügyi team tagja az iskolaorvos, az iskola fogorvos és a védőnő. A rendelet 2. sz. mellékletének 5.a pontja tartalmazza a szakemberek oktatással kapcsolatos feladatait, felsorolva azokat a témaköröket, amelyekben elvárható az egészséges életmódra nevelő tevékenységük. Ugyanakkor a rendelet mentálhigiénés feladatokat is előír az iskolaorvos és védőnő számára: így a pszichoszomatikus panaszok, iskolakerülés, depresszió, öngyilkossági hajlam felismerését, jelzését és a közös problémakezelést a pedagógiai stábbal (Aszmann 2005).

képzettség és készségek függvénye. Vannak olyan iskolák, amelyekben a korábban felsorolt programok nélkül is komplex célokkal és színes módszerrepertoárral találkozunk a téma kapcsán a tantestület, illetve az Iskola-egészségügyi Szolgálat elhivatottságának és együttműködésének köszönhetően (Deutsch 2004).

Magyarországon többnyire hiányzik az iskolai drogprevenciós programok hatásának mérése, még inkább az egységes szempontrendszer mentén történő értékelés, amely az egyes programok hatékonyságának összehasonlítását lehetővé tenné. A korábbiakban ismertetett hazai programok közül publikált hatékonyságvizsgálata a NEVI által kezdeményezett Drogprogramnak történt. E program során Bácskai Erika és munkatársai keresztmetszeti vizsgálatot végeztek általános és középiskolákban, valamint veszélyeztetett mintán (nevelőintézet, kiségitő iskola, dolgozók iskolája), mindösszesen 27 iskolában. Az elővizsgálat kérdőíves adatfelvétellel történt, majd intervenció keretében oktatási programra került sor, s az oktatási program végén azonos módszerrel és kérdőívvel történt az ismételt mérés az intervenció, valamint a kontrollmintán is. A kérdőíves vizsgálat során a tanulók droghasználati (dohányzás, alkoholfogyasztás, gyógyszer- és kábítószerhasználat) szokásait, élményeit, a drogokkal kapcsolatos ismereteit és attitűdjeit, a családdal való viszonyát és a családok drogfogyasztási szokásait vizsgálták. Az oktatási modellkísérletet félévente utánkövetéssel vizsgálták, melyben feltárták az oktatás fogadtatását, a drogokkal kapcsolatos ismeretek és a szerhasználat változásait, és a tananyaggal kapcsolatos véleményeket. A pedagógusok munkájának mérését az egységes szempontrendszert követő munkanapló és beszámoló elemzések, valamint az óra- és iskolalátogatások jelentették, melyeknek fő szempontjai az oktatás tartalmi, valamint módszertani megjegyzései és javaslatai, továbbá a tanulók, a tantestület és a szülők programhoz való viszonyulásának információi voltak. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a szülőkhöz és a barátokhoz való erősebb kötődés, a tradicionális tevékenységekben való aktivitás, a karrier-aspirációk és a szociális normákba vetett hit, mindhárom mintában a szerfogyasztás ellen ható tényező volt. Míg az általános- és középiskolában a szociális kötődés protektív transzferhatást fejtett ki más pozitív védőtényezőkre, addig az állami nevelteknél az egyes protektív faktorok egymást erősítő hatása nem jelent meg, sőt, ezek inkább gyengítették egymás hatását. Ugyanakkor a nevelőintézetekben a szülőktől elválasztott gyermekek szüleikhez, s leginkább apjukhoz való erős kötődése, szintén a szerhasználat ellen ható tényezőnek bizonyult. Ezzel szemben, a kortárscsoport a minta mindhárom részében szerhasználatot erősítő tényezőnek bizonyult. A program hatékonyságának rövid távú hatásai végső soron megmutatkoztak az intervenció csoportban a kontrollcsoportéhoz képest a dohányzás megkezdésének későbbre halasztásában,

és az alkoholfogyasztás kisebb mértékében. A dohányzás vonatkozásában a program specifikus hatását mutatja a kontrollcsoporthoz viszonyítva az, hogy a tanulók differenciáltabb ismeretekkel rendelkeznek, attitűdjükben pedig a veszélyfelismerés a meghatározó, a dohányzást támogató tényezők dominanciája helyett. A program hosszú távú protektív hatására enged következtetni, hogy az intervenciós csoportban jelentősen növekedett a családhoz és az iskolához való kötődés, továbbá az iskolai teljesítményben és karrier-aspirációkban is kedvezőbb eredmények mutatkoztak, mint a kontrollmintában. Eszerint a program szerhasználatra kifejtett rövid távú pozitív hatása egyértelműen kimutatható, míg a hosszú távú hatása a protektív tényezők erősítésén keresztül feltételezhető (Bácskai 1993).

Végül, azért ismertetem az USA-ban történt összehasonlító hatékonyságvizsgálat elemeit és eredményeit, mert ezek a hazai iskolai szintű drogprevenció vonatkozásában is lehetséges értékelési modellt, és tanulságos eredményeket hordozhatnak.

Tobler az Egyesült Államokban a metaanalízis módszerével, 143 drogprevenciós program hatékonyságát vizsgálta a következő szempontok alapján:

- ismeretek a drogokról,
- attitűdök a drogokkal kapcsolatban,
- droghasználat jellemzői,
- készségek: önértékelés, asszertivitás, problémamegoldás,
- viselkedés: iskolai előmenetel, hiányzások, stb.

Vizsgálatának eredményei azt mutatták, hogy a felsorolt változók mentén a serdülőkori drogprevenciós programok átlagos hatékonysága 30%. A leghatékonyabbnak a kortárs programok bizonyultak, melyeknek hatékonysága 44% (Tobler 1986). Sexter és munkatársai összehasonlítást végeztek a prevenciós módszerek és tevékenységek között, melyek között az alábbiak szerepeltek: tanácsadás, szülői hatékonyságnövelés, kortárscsoport, hálózat és humanisztikus nevelés. Eredményeik szerint a leghatékonyabb prevenciót a kortárscsoport modell mutatta több drog vonatkozásában is (alkohol, szerves oldószerek, marihuána), leginkább két tevékenységtípuson keresztül: egyrészt, a diákok és a prevenciós csoport közötti egyéni beszélgetések, másrészt, a tanulók és kiválasztott idősebb segítő kortársaik probléma megbeszélése által. Az alkoholfogyasztás vonatkozásában a szülői hatékonyságnövelés bizonyult még eredményesebbnek a vizsgált csoport esetében a kontrollcsoportéhoz képest, ahol is nem történt semmiféle direkt prevenció (Sexter és mtsai 1984).

2.3.4. Az életvitel megváltoztatását célzó komplex programok és mozgalmak

Az alábbiakban bemutatásra kerülő komplex programok közös sajátossága, hogy az egészség holisztikus felfogása jellemzi őket. Ez egyben azt is jelenti, hogy a mentális (lelki) egészség megóvása és fejlesztése ugyanolyan súllyal szerepel a programjaikban, mint a fizikai egészség különböző összetevői (mozgás, táplálkozás, dohányzás-, alkohol-, drogrevenió), sőt egyesekben a lelki egészség primátusa figyelhető meg. Így a célok és a módszerek sorában elsődlegesen találhatjuk meg a személyiség-, a kommunikáció-, és egyéb szociális kompetenciák fejlesztésére irányuló célokat, és a hozzá kapcsolódó módszereket.

1. Shapiro program:

A Susan Shapiro nevéhez kötődő, amerikai egészségnevelési programot Magyarországon a Soros Alapítvány vezette be és terjesztette. Elvi és szimbolikus alapja a programnak az Eberst által alkotott „Egységvirág modell”. Ez a holisztikus modell az összes egészségdimenziót összefogó tényezőként a lelki egészséget ábrázolja (McLaine 1992). A program arra a filozófiára épül, hogy a tiltás és elrettentés helyett a fiatalokat a választási lehetőségek esetén a pozitív döntési motivációkra kell ráhangolni, felkészíteni. Ebből következően a 10-18 éves korosztálynak szóló program célja a döntéshozó készség fejlesztése. Ezáltal vár egészséges magatartást a fiataloktól a táplálkozás, a szexualitás, a dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás területén, illetve ez utóbbiak elutasításában. Módszertárában a tanári kézikönyvekre alapozott információátadáson kívül, szemléltetést, helyzetgyakorlatokat, feladatlapokra alapozott munkáltatást és ellenőrzést alkalmaz (Felvinczi 1998).

2. Az „Egységvirág” iskolai egészségfejlesztési programok

A Shapiro program elvi és módszertani elemeit felhasználva, de az információs anyagot és a módszereket a magyar viszonyoknak megfelelően továbbfejlesztve került sor az „Egységvirág” program indítására 1996-ban, amikor országos egyesületet hoztak létre a program működtetésének szándékával. E kezdeményezés önmeghatározott fő értéke a „komplex egészségfogalom elvi hátterére és a személyiségfejlesztés pilléreire épülő készségfejlesztés” (Kulin 2007:285). A program keretében az egészségfejlesztést és prevenciót megcélzó pedagógus továbbképzéseken 800 fő vett részt, akik 60 iskolába vitték tovább és alkalmazták a tanultakat. Az egyesület kortársoktató képzésein 1998 és 2002 között 96 fő vett részt. A több mint 20 egészségnap rendezésével az egyesület célja az volt, hogy a szülők és a helyi közösségi kezdeményezések kapcsolatát erősítse. A program a konkrét célok

és módszerek vonatkozásában két részből áll. Az iskolai egészségfejlesztési program I. részének a témakörei a következők:

- kommunikáció és konfliktuskezelés,
- szenvedélybetegségek kialakulása és a megelőzés lehetőségei,
- egészséges táplálkozás,
- környezeti nevelés,
- szexuális nevelés, melyben hangsúlyos elem az AIDS prevenció.

A program II. részében az alábbi témaköröket találjuk:

- biztonság, együttélés, szeretet,
- táplálkozás az ökológiai gazdálkodással összefüggésben,
- testmozgás és tánc,
- valamint a szív- és érrendszeri betegségek megelőzése.

Mindkét programrész tréning keretében zajlik, melynek metodikájában dominálnak az interaktív módszerek: kooperatív tanulási technikák, gyűjtőmunka, ötletroham, szerepjáték és helyzetgyakorlat, játéktervezés, bio-iskolakert tervezése, stb. Az oktatásszervezési módok közül a programban is reneszánszát éli a csoportmunka. A „nemet mondás” gyakorlása is csak az „igenek” tartalmának és értékének feldolgozása után következik. A program értékelése a célra és a folyamatra irányulva is megvalósul a résztvevő pedagógusok körében kérdőíves és interjú módszerrel, ugyanakkor más, hasonló programokkal objektív szempontrendszer híján nem történik összehasonlítás (Kulin 2007).

3. Csendes Éva „Életvezetési ismeretek és készségek”, a „Véleményem szerint” és az „Úgy gondolom” című iskolai elsődleges megelőzési programjai

A programok célját Csendes Éva az alábbiakban összegzi: „Programjaink személyiségfejlesztő programok, amelyeknek a célja a szenvedélybetegségek megelőzése, eszköze a fiatalok készségeinek, személyes és társas kompetenciáinak fejlesztése. Igénykeltés, amelynek az alapja az egészséget értékként kezelő megközelítés, és az egyén felelősségérzetének felkeltése saját életminősége alakítása iránt” (Csendes 2007:296). Az „Életvezetési ismeretek és készségek” program arra az elméleti alapvetésre épül, hogy az ismeretek önmagukban csak csekély mértékben képesek attitűd- és magatartásváltozást eredményezni. Ezért, a programba bevont pedagógusok (óvónők, tanítók és tanárok) feladata az óvodás és iskolás gyerekek olyan személyes és társas kompetenciákkal való felruházása, amelynek eredményeképpen azok képesek a természetes boldogságkeresés útjait választva, az

egészségre ártalmas szerek és magatartások elutasítására. Ennek a programnak a keretében trénerképzés és tanárfelkészítés történik. A képzett pedagógusok feladata a diákok fejlesztése a következő készségek területén: önismeret, önértékelés, versenyszellem és együttműködés, társas alkalmazkodás, személyes kapcsolatok építése, érzelmek kezelése, stresszkezelés, magabiztosság, kritikai gondolkodás, döntéshozás, célkitűzések, ellenállási és kockázatsökkentési készség, problémamegoldás és kommunikáció. A program keretében 1995-től 2005-ig 47 tantestületi szintű, valamint 220 vegyes csoportban bonyolított tréning zajlott. A program monitorozása során a végeredményre vonatkozó értékelés a tanárok esetében a négy év tapasztalatait összegző tanári kérdőívvel, a tanulók esetében attitűdskála módszerével történt. A tanulókra vonatkoztatott mérések eredményei azt mutatták, hogy a tanulói magatartás megváltoztatásához az egész iskolarendszert felölelő programra van szükség.

A „*Véleményem szerint*” megnevezésű program kifejezetten dohányzás prevenció program, amely olyan személyes tapasztalatokra épülő készségek fejlesztésén alapul, mint a reklámok értelmezése, a csoportnyomás kezelése, a vágyak késleltetett beteljesítése, illetve a döntéshozás algoritmusának elsajátítása. A program keretében trénerket és tanárokat képeztek. A tanulók táborokban illetve iskoláikban a tréningen részt vett tanárok közvetítésével, vagy a trénerek által tartott bemutató foglalkozásokon találkozhatnak ezzel a módszerrel.

Az „*Úgy gondolom*” című drogprevenciós program az alternatív megelőzési módszerek közé sorolható, melynek nem titkolt célja, hogy a szerek iránti keresletet kívánja csökkenteni más hasznos és élményt adó tevékenységek kínálatával. E program egyrészt tanártovábbképzés keretében valósul meg, másrészt diáktáborok szervezésével az a további célja, hogy olyan diákokat vonjon be a programba, „akik felnőtt vezetőikkel vállalják az egészséges, szermentes életmód értékeinek terjesztését diáktársaik és barátaik körében” (Csendes 2007:309). A szerző a programok jövőjét illető nehézségek között említi mind a szponzori lehetőségek, mind pedig az iskolák drogprevenciós pályázati lehetőségeinek a csökkenését, továbbá az ilyen irányú tanár-továbbképzési programok iránti igény drasztikus csökkenését, amelynek lehetséges okaira is válaszokat ad (Csendes 2007).

4. A WHO „Egészséges Iskolákért” című mozgalma

Ez a program az Ottawai Charta⁹ nyomán színtérprogramként értelmezhető, ami azt jelenti, hogy az adott helyen, azaz az iskolában, ahol az egyén (tanuló, pedagógus, közvetve a szülő) és a probléma (horizontális és vertikális szintű konfliktusok, agresszió, drogprobléma, stb.) is jelen van, a beavatkozást is ott kell megvalósítani. Mivel az iskolát sűrűn átszövik a személyközi és intézményes kontaktusok, ezért az ismeretátadás mellett a kulturális technikák folyamatos átadásának a helyszíne is egyben. Ez a program továbbá szem előtt tartja azt, hogy az egyén egészségét befolyásoló tényezők sora nem merül ki az egyéni készségek és jártasságok szintjén, hanem azt a társas-társadalmi tényezők erőteljesen befolyásolják.

A WHO 1990-ben indította útjára az „Egészségesebb Iskolák Európai Hálózatának” gondolatát, melyhez 40 európai ország csatlakozott. Magyarországon 15 éve él ez a mozgalom, 310 iskola részvételével.

A strasbourgi elvek szerint az egészségfejlesztő iskola 3 fő szempontot követ:

- létezik az egészség holisztikus felfogásán, és az egészségfejlesztés korszerű elvein nyugvó tanterve,
- az oktatási intézmény viszonyrendszerei által meghatározott iskolai atmoszféra az egészséget támogatja,
- az iskola valódi és kölcsönös kapcsolatot tart a szülőkkel, és a helyi társadalommal.

A nemzetközi ajánlásoknak megfelelően a magyarországi hálózat főbb céljai a következők:

- a diákok körében az ismereteken túl, olyan készségek és jártasságok kialakítása, amely testi-lelki jóllétüket támogatja,
- korszerű egészségfejlesztési tananyag kidolgozása,
- az egészséges életvitel választása vonzó alternatívaként jelenjen meg számukra,

⁹ Ottawai Charta: Az Ottawai Egészségfejlesztési Világkonferencia (Ottawa, 1986. november 17-21.) a Chartában meghatározza az egészségfejlesztés fogalmát. Az egészségfejlesztés célja mindazon politikai, gazdasági, társadalmi, kulturális, környezeti, viselkedési és biológiai tényezőknek a kedvezővé tétele, amelyek az egészségre hatást gyakorolnak. Ezt a tevékenységrendszert a következő szegmensekben képzeli el: az egészséget szolgáló közpolitikákban, a kedvező környezet kialakításában, a közösségi tevékenységek erősítésében, az egyéni képességek fejlesztésében, valamint az egészségügyi rendszer átszervezésében (Kishegyi–Makara2004).

- az interperszonális kapcsolatok fejlesztése az iskola minden viszonyrendszerében jelenjen meg,
- az egészségügyi ellátórendszer és a helyi közösségi erőforrások által nyújtott lehetőségek jobb kihasználása.

A magyarországi hálózat tradicionális programjai (tanártovábbképzések, életmódtáborok, konferenciák) és az érdeklődő iskolák számára kialakított tanácsadói szolgálat a mozgalom szellemiségét igyekszik elültetni a csatlakozni vágyókban.

A nem tradicionális programok, mint az EGÉSZséges élet tantárgy kidolgozása, országos terjesztése, az illeszkedő akkreditált tanártovábbképzések tartása, már inkább a gyakorlati megvalósítást támogatják. A tananyag fejlesztői figyelembe vették a magyar lakosság egészségi állapotának és mortalitásának mutatóit éppúgy, mint a hazai egészségnevelési programok jellegzetességeit és tanulságait. Tekintettel voltak a diákok fejlődéslélektani és szociálpszichológiai jellemzőire, valamint a színtérprogramok sajátosságaira. A kidolgozott tananyagban az elvi alapot Antonovsky salutogenetikus tézisei jelentették. A tananyag témakörei (biztonság megőrzése, táplálkozás, mozgás és személyi higiéné, veszélyes anyagok, emberi szexualitás, családi élet és kapcsolatok, környezet) akár szokásosnak is tekinthetők, és spirálisan ismétlődnek is az egymást követő osztályszinteken, de évről-évre új szempontok és más készségek állnak a fejlesztés fókuszpontjában. A tananyag alkotó módon épít a gyerekek előzetes ismereteire és gondolkodásmódjára. Az is természetes elvárás és továbbképzési elv volt, hogy a programiskolákban kompetencia alapú oktatási módszereket, részvételen alapuló és aktivizáló technikákat alkalmazzanak. Ugyanakkor a színtérprogramokra jellemzően, de a hazai egészségnevelési programokhoz képest abszolút újdonságként került megfogalmazásra az a tény, hogy ez a tananyag is csak akkor éri el a kívánt viselkedésformáló hatást, ha azt az iskola mindennapi működése és atmoszférája megerősíti. A bevezetésre került tananyag hatását egyrészt felmérték az idő tengelyében, másrészt a HBSC kutatás keretei között kísérleti és kontrollcsoport összehasonlításra is sor került. A kvantitatív kutatások eredményei egyértelműen igazolják a program pozitív hatását az érintettek önértékelésében és közérzetében, és az egészségmagatartás bizonyos területein is mind a budapesti, mind pedig a programba vont kalocsai iskolák esetében, bár a két település összehasonlításában nem azonos mértékben (Felvinczi 2007a).

Az iskolában folyó egészségnevelési programok szakirodalmi forrásokra alapozott vázlatos (cél - módszer - hatás szempontú) bemutatása kutatásunk szempontjából a következő

jelentőséggel bír: megmutatja, hogy az iskolai egészségnevelés területén nem általános még a holisztikus egészségfelfogás, hiszen az a szemlélet uralkodik (leginkább az egy szempontú modellprogramokban), hogy változtatható az egyén egészségmagatartása csupán a kiválasztott területen, a lelki és szociális egészség fejlesztése nélkül. Az egy életmódelemre koncentráló programok esetében az ismeretátadás privilégiuma érvényesül, bár kétségtelen, hogy az ajánlások terén egyre nagyobb teret kap a készségfejlesztés is. Ugyanakkor, szem előtt kell tartanunk azt a tényt, hogy a 2004-es, Oktatási Minisztérium által kezdeményezett kutatás szerint, a reprezentatív mintába bevont iskolák 40%-ában az egészségfejlesztési programok a vizsgált tanév folyamán 5 óránál rövidebb időtartamot vettek igénybe, s a vizsgálatot megelőző három tanévben a programok megvalósítói 60% körüli arányban külső szakemberek és szervezetek voltak, akik az életmód egyes területeinek szakértőiként leginkább releváns ismeretek átadására törekedtek (Paksi–Felvinczi–Schmidt 2004).

A holisztikus egészségfogalomra épülő komplex programok nem feledkeznek meg a személyes és társas kompetenciák fejlesztéséről. Fontos azt is hangsúlyoznom, hogy a kutatások más aspektusból (tanulási teljesítmény - tanulói magatartás) az átfogó-komplex iskolai egészségfejlesztési programok pozitív hatását hangsúlyozzák a tanulási eredmények és a tanulói magatartás viszonyában (Symons és mtsai 1997). Az áttekintésből kitűnik, hogy egyedül a WHO „Egészséges Iskolákért” című programja tekint olyan szintértként az iskolára, ahol az intézmény működésének és az interperszonális kapcsolatoknak az egészségfejlesztő tananyaggal és aktivizáló módszerekkel való együttes megjelenése válthatja ki a kívánt szocializáló hatást az életmódban, hosszú távon. Ezért az „Egészséges Iskolákért” modellprogramot kiindulópontnak tekintve, saját kvalitatív kutatásomban is megjelennek az iskola célkitűzései, egészségfelfogása és egészségfejlesztési gyakorlata, a konfliktusok kezelésére és az interperszonális kapcsolatok fejlesztésére tett erőfeszítései, valamint az iskolai klíma kérdése - mint a vizsgálat szempontjai. Továbbá olyan kontrolliskola is bevonásra kerül a kutatási mintában, amely e modellprogramot alapnak tekintve dolgozta ki a saját mentálhigiénére alapozott szervezetfejlesztő programját¹⁰, melynek működése folyamatos az adott iskolában.

¹⁰ Egész-ség program: A pécsi Köztársaság Téri Iskola mentálhigiénére alapozott egészségfejlesztési programjának részletes bemutatása a 2.4.2. pontban olvasható.

2.4. A mentálhigiénére alapozott iskolai egészségfejlesztés

2.4.1. A mentálhigiénére alapozott iskolai egészségfejlesztés szükséglete

Ha az egészség értékrendszerünkben elfoglalt helyét vizsgálom meg elsőként, akkor a hazai és nemzetközi értékkutatási eredmények egyaránt kecsegtetőek, hiszen az egészség minden esetben az alapértékek között található (Losonczy 1989, Varga 2004). Azonban a hazai és nemzetközi morbiditási és mortalitási adatok már évtizedek óta arról árulkodnak, hogy a halálozásért és az idő előtti halálozásért egyaránt olyan betegségcsoportok a felelősek, amelyek az egyének egészségmagatartásával, azon belül a mentálhigiénével is szoros összefüggésben állnak. Gondoljunk itt elsősorban a szív- és érrendszeri, másodsorban a daganatos betegségekre, harmadsorban pedig a nem természetes úton történő halálokokra (balesetek, öngyilkosság, gyilkosság) (Józan 1994, Döbrössy 2004). *„Az egyenként interiorizálódó értékek ereje és magatartásban is megnyilvánuló hatása attól függ, hogy az egyén domináns értékrendjében milyen más értékekkel együtt erősítik vagy gyengítik egymást. Az egészség esetében ez úgy értelmezhető, hogy bár rangsorbeli helye alapján előkelő helyet foglal el más értékekhez viszonyítva, ugyanakkor különböző értékrendszeri beágyazódása következtében az egyéni magatartásban megnyilvánuló hatása más és más lesz. Ezáltal válik életvezetésünk egészségessé vagy egészségtelenné, ugyanis az értékrendszerünkéből adódó értékítéletek alapján hozzuk meg az életvitelünkre vonatkozó tudatos és/vagy nem tudatos döntéseket, választunk alternatívák között. Ezért egészségesen élni nem egyenlő azzal, hogy az egészséget, mint értéket önmagában elfogadjuk. Az egészséges életvitel azon az (egészséget is magában foglaló) értékrendszeren alapul, mellyel a bennünket körülvevő szűkebb és tágabb világhoz viszonyulunk.”* (Meleg, 2006a:193). A családi nevelés elsősorban mintaadásával segíti a gyermek értékrendszerének szerveződését. Ha az iskola képes arra, hogy az egészségérték hangsúlyozása helyett támogató értékekkel erősítse a családban megkezdett szocializációt, s ezzel az értékek megfelelő rendszerbe szerveződésének folyamatát, akkor várhatunk olyan rövid- és hosszú távú eredményeket, melyek az egyének életvitelében is láthatóan megnyilvánulnak. *„Kutatási eredmények szerint a mentálhigiénével, az interperszonális kapcsolatok minőségével, a problémamegoldással, a konfliktuskezelés flexibilitásával összefüggő értékrendszer az, mely az egészségérték beágyazódásával társadalmi csoportonként elkülöníthető egészségmagatartásokat eredményez.”* (Meleg 2006a:195).

Nem véletlen tehát azoknak a nemzetközi és hazai egészségpszichológiai kutatásoknak a térhódítása, amelyek az emberek egészségi állapotának és életminőségének összefüggéseit

veszik górcső alá. E kutatások eredményeképpen tudjuk, hogy az életcélok, a társas támogatottság, a szubjektíve megélt testi-lelki jóllét, a fizikai és szellemi aktivitás szintje sokkal inkább meghatározzák az egészségi állapotot, mint a jól ismert rizikófaktorok (dohányzás, táplálkozás, alkoholfogyasztás). Külföldi és hazai kutatók is e tényezők mentén írnak le jelentős különbségeket az egyes társadalmi csoportok morbiditása és várható élettartama között, míg mások a testi-lelki egészség életminőséget meghatározó szerepét hangsúlyozzák (Allardt 1973, Tahin–Jeges–Lampek 2000). Mindez előrevetíti az oktatási rendszer szerepét egyéni és közösségi szinten egyaránt, az egészséggel kapcsolatos kontroll megerősítésének, illetve az erre irányuló készségek és képességek kialakításának, fejlesztésének és napi gyakorlásának színtereként. Felvinczi Katalin is kitüntetett, s egyben természetes színtérként tekint az iskolára az egészségfejlesztés szempontjából, amely formális és informális kapcsolatrendszerével, a hatalom és döntéshozás mindennapi gyakorlatával, a pedagógusok aktuális személyiségállapotával és problémakezelésével már a valós élet eligazodási pontjait tárja a diákok elé (Felvinczi 2007).

A korábbiakban már bemutatásra kerültek az egészséget és életminőséget támogató értékek, most nézzük meg ezek megjelenését, és életmódra gyakorolt hatását az egészség dimenzióival való összefüggésben a mindennapok szintjén. Fizikai egészségünk számos dimenziója közül az iskolai egészségnevelésben kitüntetett figyelmet kap már több évtizedre visszavezethetően a táplálkozás, a testmozgás, az egészséget támogató szokásrendszer (személyi és környezeti higiéné, napirend, bioritmus, szexuális kultúra, stb.) kialakítása, valamint az élvezeti szerek elutasításának kérdése. Logikus gondolkodással azt feltételezhetnénk, hogy a különböző résztartalmakkal kapcsolatos ismeretátadás és készségfejlesztés a tanulók fejében egy koherens rendszert alkotva a cselekvésben, a mindennapi életvezetésben is megjelenik, formáló erővé válik. Ezt a hiedelmet azonban a kutatások rendre megcáfolták. Ugyanakkor azt igazolták, hogy ezek a résztartalmak kölcsönös kapcsolódás nélkül léteznek egymás mellett (McBroom 1972). Például a diákok egészséges táplálkozása együtt járhat dohányzással, alkohol-, vagy kábítószerfogyasztással, míg ez utóbbiak elutasítása nem vonja magával a rendszeres testmozgást, vagy a táplálkozási szokások kedvező alakulását. Az élvezeti szerek elutasítása együtt járhat minden kontrollt nélkülöző szexuális aktivitással és szokásokkal, vagy éppen kaotikus időbeosztással, a napirend hiányával, és még sokáig folytatható a sor. Mindez az iskolát is lehetetlen feladatok elé állítaná, de ez még sincs így: a kutatások igazolják, hogy a lelki tartalmakat magába foglaló dimenzió, amit leggyakrabban lelki egészségként aposztrofálunk, a testi-fizikai egészség korábbi aspektusaihoz több szálon kapcsolódik, és közöttük transzferhatás

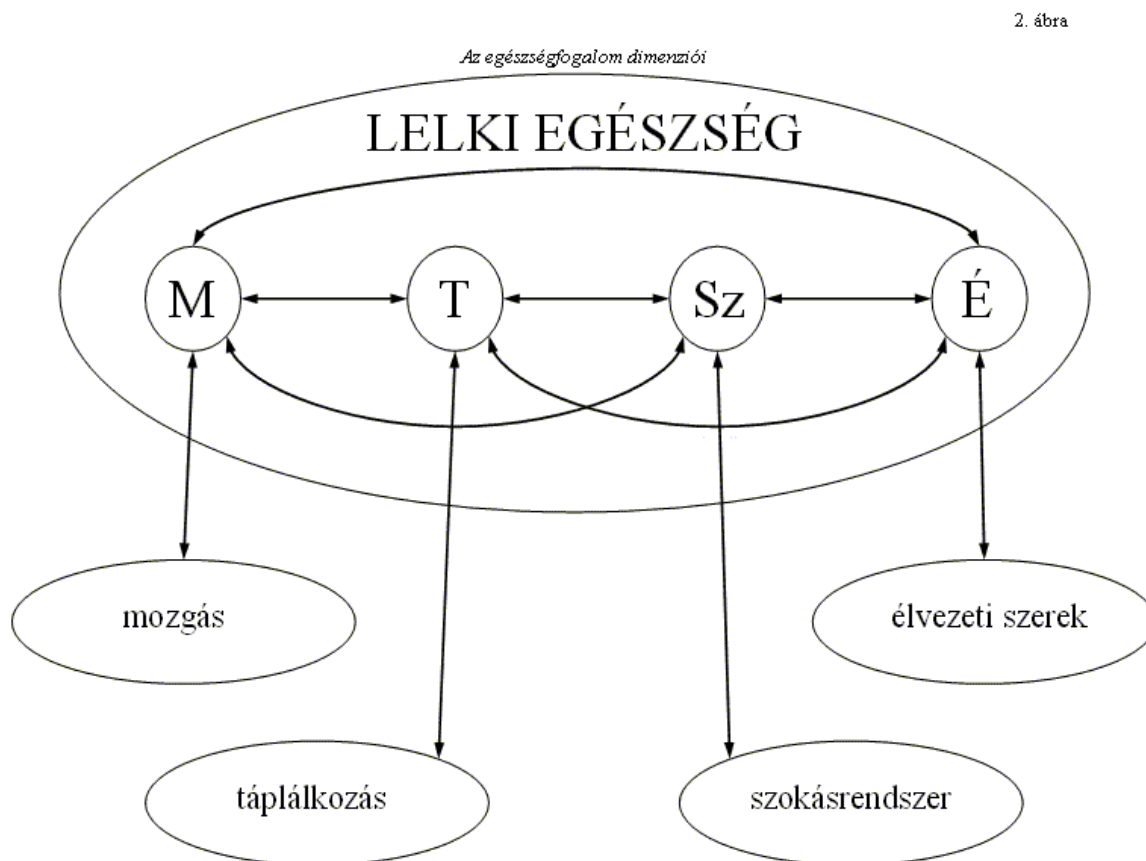
kifejtésére képes. Ez a valóságban azt jelenti, hogy a lelki egészség teljes személyiségünket átható dimenziója – és kizárólag ez – képes arra, hogy pozitív irányban mozogva az egyes életmódelemeket és szokásokat is kedvezően változtassa, míg ennek megbomlása az életvitelben is kedvezőtlen folyamatokat generál. Gondoljunk csak arra, hogy amennyiben békében, harmóniában vagyunk önmagunkkal és a minket körülvevő világgal – egyszerűen fogalmazva rendben a lelki egészségünk – akkor képesek, sőt motiváltak vagyunk arra, hogy felhagyjunk egészségkárosító szokásokkal, valóban tudatosabban figyeljünk és változtassunk egészségmagatartásunk egyéb aspektusain is (dohányzás, táplálkozás, testmozgás, stb.). Míg ellenkező esetben, lehangolt, esetleg depresszív állapotban, krízisben, testi és szociális működésünk is negatív irányban változik: rendszertelenül, vagy nem eszünk, esetleg éppen pótcelekvésként falunk vagy nassolunk, ismét vagy fokozottan nyúlunk élvezeti szerekhez, társas kapcsolatainkat leszűkítjük, kommunikációnk szürke, egyhangú lesz. Az iskolában ez nagyon sokszor úgy jelenik meg, hogy a tanulók életmódjában (napirendjében, táplálkozásában) és teljesítményében bekövetkezett változások hívják fel a figyelmet a lelki egészség megbomlására. Hasonló összefüggést láthatunk azoknál a kamaszoknál is, akik a kellő önismeret és önbizalom hiányában csapódnak olyan kortárscelegyülethez, ahol a csoportba tartozás alapvető feltétele valamilyen deviáns magatartás, beleértve akár az élvezeti szerek visszaélészerű használatát is. De a lelki egészség zavarát látjuk azoknál a teljesítménykényszerben élő tanulóknál is (perfekcionista), akik a szülői és tanári elvárásokhoz igazodva törekszenek a maximális tanulási teljesítményre, miközben számottevő arányban nyomasztják őket az iskolai feladatok, illetve pszichoszomatikus tüneteket produkálnak.

A fentieket támasztják alá a HBSC kutatás hazai, 2010-es vizsgálatának eredményei is. Eszerint a 11-17 éves korosztályban mindkét nemnél mindegyik osztályban magas a kedvetlenség, az idegesség, az ingerlékenység és a fáradtság előfordulása. A szomatikus tünetek közül a fej- a gyomor- és a hátfájás (7-33%) gyakori előfordulásáról a lányok magasabb arányban számolnak be. Alvási problémák 14-20%-ban fordulnak elő. Új, eddig feltáratlan adatok jelentek meg a fiatalok gyógyszeresedési szokásairól is: fejfájását a tanulók 41%-a, idegességét és alvászavarát 7-8%-uk próbálta orvosolni gyógyszerrel a vizsgálatot megelőző hónapban. Az iskola iránti attitűd tekintetében, a tanulók legnagyobb arányban „egy kicsit” szeretik iskolájukat. A diákok több mint felét eléggé, 5,6%-át nagyon nyomasztják az iskolai feladatok. A fenti adatokhoz képest azonban biztatónak tűnik, hogy a kutatásunk tárgyát képező pedagógusokról miként vélekednek a tanulók. A diákok fele úgy látja, hogy tanárai ösztönzik a véleménye kifejtésére, és igazságosan bánt velük. Több mint 60%-uk

külön segítséget is kap tanáraitól, ha arra van szüksége (Költő–Kököneyi 2011, Zsíros–Örkényi 2011).

Azt, hogy a lelki egészség miként is fogja át az egészség fizikai dimenzióit, azt Meleg Csilla, Az iskolai egészségnevelés koncepcionális keretei című tanulmányában szemléletesen ábrázolta.

2. ábra: Az egészségfogalom dimenziói



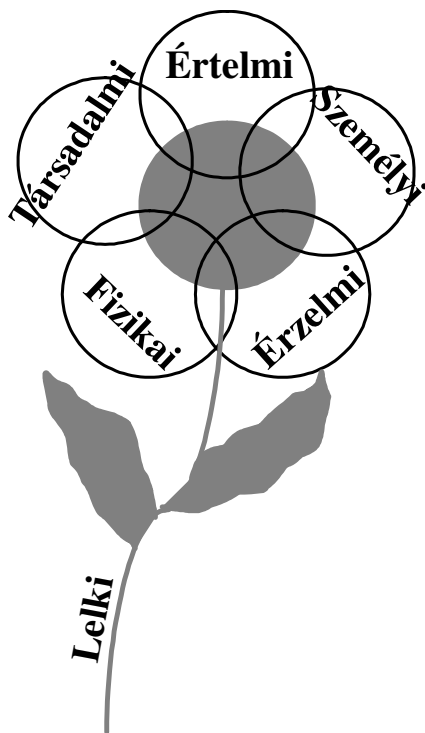
2. ábra

Forrás: Meleg Csilla (2006): Az iskolai egészségnevelés koncepcionális keretei. 202. o.

Ugyanakkor, nem ez az egyetlen modell, amely az egészség összetevőit ábrázolva, a lelki egészségnek összekötő és összetartó szerepet szán. Az Eberst által 1984-ben publikált modell, az életmód általunk feltárt elemeit összességében az egészség fizikai dimenziójában írja le, és a lelki egészségtől elkülönítve szemléltet szociális, mentális, személyes és emocionális aspektusokat. Mégis, az összes dimenziót átható és tartó tényezőként szintén a lelki egészséget ábrázolja. Eberst modelljét „Egészségvirág modell”-ként ismerhetjük. Hazai jelentőségét az adja, hogy több komplex iskolai egészségfejlesztési program is ezt tekinti elvi

alpnak programjának kidolgozásakor. Így a Soros Alapítvány Shapiro programja, valamint az „Egészségvirág” program (McLaine 1992, Kulin 2007).

3. ábra: Az „Egészségvirág” modell



Forrás: McLaine, J. (1992): Alkohol és más drogok. Tanári kézikönyv. 11. o.

Hogy pontosan milyen tartalmakat integrál a lelki egészség dimenziója, arra elsősorban pszichológiában jártas szakemberek adják meg a választ, általában kritériumok összegyűjtésével. Jahoda a pszichoanalitikus felfogás szerint hat kritériummal jellemezte a lelki egészséget: uralom a környezet felett, adekvát valóság érzékelés, integráltság, pozitív tisztelet és elfogadás mások iránt, folyamatos fejlődés, növekedés az önmegvalósítás irányába, autonómia. Az egészséglélektani szemlélet hét kritériumot fogalmaz meg: képességek, önkontroll, jólét, lelki egyensúly, saját értékek tudata, expanzivitás, autonómia, késztetési erők. Tudor nyolc ismérvet ajánl: megküzdési képesség, feszültségek és stresszek uralásának képessége, megfelelő énkép és önazonossági érzés, önértékelés, a fejlődés képessége, autonómia, változási képesség, szociális támogatások igénybevétele (Buda 2001). A mentálhigiéné pedig nem más, mint a lelki egészség védelme. Buda ezt pontosabban így definiálja: „(...) a mentálhigiéné nem csupán a pszichés megbetegedések és magatartászavarok megelőzése, hanem a lelki egészségvédelem is, mégpedig pozitív értelemben, mindazoknak a folyamatoknak és intézkedéseknek, tevékenységeknek az

összessége, amelyek az emberi személyiséget és közösségi kapcsolatot erősebbé, fejlettebbé, magasabb szervezethez teszik.” (Buda 2003b:16).

Ezek után adódik a kérdés: az iskola miként képes támogatni a tanulók testi-lelki egészségét, hogyan járulhat hozzá a koherenciaérzet kialakulásához? A megoldás csakis a szintézisben gondolkodás lehet: az iskolában az egészségfejlesztés szemléletének mindenekelőtt a pedagógusok fejében kell átformálódnia, hogy személyes magatartásukkal hiteles mintát nyújtsanak a tanulóknak kommunikációjukkal, interperszonális kapcsolataik és konfliktusaik kezelésével. Emellett az egészségnevelési tartalmak integrált és koherens megjelenése szükséges a tananyagokban, és extrakurrikuláris tevékenységekben is. Ez azt jelenti, hogy az egészséges táplálkozás kérdésének az iskolai étkeztetés minőségében és annak kultúrájában ugyanúgy meg kell jelennie, mint a tanári mintaközvetítésben, az iskolai büfé kínálatában és a tananyagokban.

Az „Egészségesebb Iskolák Európai Hálózata” konkrétan arra hívja fel a figyelmet, hogy az iskolai atmoszféra a legfőbb erőforrás az iskolai egészségfejlesztésben. Ugyanis az egészségfejlesztő iskola fundamentumát három tényező együttese alkotja: az egészségfejlesztő tanterv, az iskola atmoszférája valamint a kapcsolata a helyi közösségekkel.

Ehhez képest 2004-ben az Oktatási Minisztérium által kezdeményezett, 1.000 pedagógus bevonásával végzett reprezentatív kutatás, amely a közoktatásban történő egészségfejlesztés mértékét és tartalmát tárja fel, másról árulkodik¹¹. A kutatás tanulsága szerint, a 2003/2004-es tanévben az iskolák 89%-ban már megvalósult egészségfejlesztési tevékenység, de az egészségfejlesztési programok az iskolák 40%-ban a vizsgált tanév folyamán 5 óránál rövidebb időtartamot, az iskolák másik 40%-ánál 10 óránál hosszabb időtartamot vettek igénybe. A vizsgálatot megelőző három tanévben a programok megvalósítói 60% körüli arányban külső szakemberek és szervezetek voltak, ellenben az iskolák pedagógusai önállóan 30%-nál kisebb arányban végeztek ilyen tevékenységet, és külső szervezetekkel együttműködve is csupán 15%-uk. Figyelmet érdemelnek a három tanév vonatkozásában azok a tendenciák is, amelyek a pedagógusok által végzett önálló és együttműködésben végzett tevékenységeket is csökkenő gyakorisággal prezentálják. E vizsgálat számomra releváns következtetése, hogy az iskolák – akár az egészségfejlesztési programok időtartamát, akár a programok megvalósítóit tekintjük – az egészségfejlesztést egy feladatnak, elsősorban szakemberek kompetenciájaként értelmezett feladatnak tekintik, amely

¹¹ Paksi Borbála, Felvinczi Katalin, Schmidt Andrea (2004): *Prevenció / Egészségfejlesztési tevékenység a Közoktatásban*. Kutatási Jelentés az Oktatási Minisztérium megbízásából.

akár néhány óra alatt is lebonyolítható. Ebből pedig az következik, hogy e programok elsősorban ismereteket adnak, és a 10 óránál hosszabbak is esetleg a jártasságok és készségek kialakításának lehetőségét hordozzák. Azonban nem képesek a lelki egészség dimenzióinak olyan folyamatos támogatására, melyek az egészség többi dimenziójában is pozitív irányú változásokat indukálnának, s egyben az egyének koherenciaérzetét növelnék. A kutatás további tanulsága, hogy az iskolák vezetői és pedagógusai nincsenek tudatában a mintaadás, az iskolai atmoszféra (klíma) és az egészségnevelési tartalmak tananyagokba integrálásának szintéziséből jelentkező haszonnal, amely a tanulók életmódját a jelenben, és életminőségét a jövőben mozdítja pozitív irányba (Paksi–Felvinczi–Schmidt 2004).

A szemléletváltás szükségességét támasztja alá az is, hogy a korábbi tantárgyi szemlélettel ellentétben a lelki egészség nem tantárgyasítható, a lehetőség Meleg Csilla megfogalmazásában csakis a következő lehet: *„Ha tehát az iskola a testi-lelki tartalmakat együttesen tartalmazó egészségnevelést kíván folytatni, akkor járható útként az egész iskolát átfogó nevelési rendszerbe való integrálás kínálkozik.”* (Meleg 2006a:205). Így nem odázható el tovább az a kérdés, hogy a pedagógusok mit tekintenek az egészségnevelésben szakmai szerepükből fakadónak? Sőt, a kérdést saját nézőpontom szerint úgy kell pontosítanom, hogy a pedagógusok az egészségnevelési folyamatban saját szerepüket mintaadó, diákorientált együttműködő partnerként, vagy feladatra orientáltan egy feladat végrehajtójaként határozzák meg (Burden 1981, Chandler 1981, Cochran-Smith és Lytle 1993, Combs 1982, Dworkin 1987, Friese, Prokop és Sarros 1988). A pedagógus mintaadó szerepének alapja az önismeretre épülő önreflexió. Csak az a pedagógus képes hatékonyan részt venni ebben a folyamatban, aki tisztában van saját egészségértelmezésével ugyanúgy, mint személyiségének kognitív, szociális, személyes és speciális kompetenciáival. Ha a tanárok a problémáikat, konfliktusaikat, interperszonális kapcsolati zavarait képesek felismerni és arra adekvát megoldási módokat találni, ezáltal testi-lelki egészségüket ápolni, akkor a diákjaik felé indirekt módon közvetített minta segíti azok belső kontrolljának kialakítását.

Buda Béla is a pedagógusszerep újraértelmezését sürgeti, annak okán, hogy modellhatásukat, kongruens viselkedésüket és elkötelezettségüket a normatív rendnél is fontosabb tényezőként írja le az iskola hatékonysága szempontjából (Buda 2003a). A Paksi, Felvinczi és Schmidt által végzett 2004-es vizsgálat szerint azonban az iskolai egészségfejlesztésben aktív szerepet vállaló pedagógusok társalannak érzik magukat e szerepükben, annak ellenére, hogy iskola-egészségügyi szolgálat 70% feletti arányban, míg iskolapszichológus, egészségfejlesztő és drogügyi koordinátor 10 és 70% közötti arányban működik az oktatási intézményekben. Azt is igazolták, hogy az egészségfejlesztési

tevékenységek végzésére való hajlandóság nem, vagy gyengén korrelál az én-erővel mint egyéni sajátossággal, valamint a továbbképzéseken való részvétellel, ugyanakkor az intézményi légkörrel erős együttjárást mutat (Paksi–Felvinczi–Schmidt 2004).

Somhegyi Annamária orvosként arra keresett bizonyítékokat, hogy az iskolai egészségfejlesztés milyen tényezőkön keresztül képes a diákok tanulási eredményességét javítani. Az általa ismertetett kutatási eredmények elsősorban a mentálhigiénére, a komplexitásra, a zenei és általában a művészeti nevelésre összpontosító programok tanulási eredményességet támogató hatásáról számolnak be (Somhegyi 2008). Stewart-Brown S. meta-analízissel végzett iskolai egészségfejlesztő programokkal kapcsolatos kutatása arra hívja fel a figyelmet, hogy a lelki egészségre, az egészséges táplálkozásra és a testmozgásra vonatkozó programok a leghatékonyabbak, különösen, ha hosszú időn keresztül folynak és átszövik az iskola minden viszonyrendszerét. Ezt a szemléletmódot közvetíti az Egészséges Iskolák Európai Hálózata is (Stewart-Brown S. 2006). A szakirodalomban (Burkhart–Crusellas 2002) egyre nagyobb egyetértés mutatkozik abban, hogy az integrált megközelítést alkalmazó prevenciós tevékenységektől lehet leginkább érdemi és hosszabb távon is érvényesülő eredményeket elvárni, ezt a megközelítést mindössze a vizsgált iskolák kb. 5%-ban alkalmazznak (Felvinczi–Kerek–Paksi 2004:60). Az iskola e régi-új szerepének és feladatának megvalósításához szolgál szemléleti és metodológiai keretként az egészséglélektan, amelynek az önhatékonyság, a társas készségek, a deviáns csoporthatások kivédése, valamint a viselkedési kontroll területén igen jelentős az alkalmazási hatékonysága (Buda 2007).

Összességében e fejezet kutatásomhoz azokkal az elméleti tézisekkel és modellekkel járul hozzá, melyek alátámasztják a mentális egészség (továbbiakban a pszichés, illetve a lelki egészség szinonimája) meghatározó szerepét az egészségmagatartásban, amely a transzferhatás útján érvényesül. Így tehát az iskolai egészségnevelés is megkívánja azt a szemléletváltást, amelyben a diákok mentális egészségének - személyiségének fejlesztése az alapja az életmód változtatásnak. Ehhez teoretikus és módszertani háttérrel kínál az egészségpszichológia, a nevelés- és oktatásszociológia, illetve az e tudományok talaján felépülő holisztikus és komplex egészségnevelési programok. Azonban hatékonyságot csakis ott várhatunk, ahol a pedagógusok hajlandóak a szerepváltásra, hiszen mintaadói és facilitátorai is a tanulók egészségfejlesztési folyamatának. Ezért, kutatásunkban fontos kérdés lesz a pedagógusok saját egészségfelfogása és egészségnevelési tevékenysége, az iskolai egészségnevelésről alkotott véleménye, saját áhított és megvalósított mintaadása is. Ez utóbbi szempont miatt talán érdemes külön fejezetben áttekinteni a mintaként szolgáló pedagógusok mentálhigiénés állapotát.

2.4.2. A mentálhigiénére alapozott iskolai egészségfejlesztés programja

A pécsi Köztársaság téri iskolában 1993-ban indult modellértékű Egészség program koncepciójában, tartalmában és metodikájában is lényegesen eltér minden korábbi iskolai egészségnevelési programtól. Szemléletmódjában és tartalmában a WHO „Egészségesebb iskolákért” programjából felhasználásra kerültek azok az elemek, amelyek a szervezetfejlesztési elképzelésekhez illeszkedtek (Meleg 2001, 2006b).

A program koncepciója egy olyan egészségfelfogáson alapul, amely szerint az egészséges életmód elemei között az összekötő kapocs a lelki egészség és annak védelme, azaz a mentálhigiéné. Erre épült az iskola új pedagógiai programja, amely célul tűzte ki a tanárok és diákok mentális egészségének fejlesztését, azt feltételezve, hogy a pedagógusok és gyerekek interperszonális kapcsolatainak, konfliktus- és problémamegoldásának, valamint a saját értékrendszer kritikájának szemüvegén keresztül az egészségmagatartás egyéb területein is maradandó változás indukálható. A program fő módszere a szervezetfejlesztés, amely azon a jól ismert szociológiai tényen alapszik, hogy a társadalmi nagycsoportok, köztük az iskolák mint társadalmi szervezetek képesek a magatartásirányításra, s a magatartásirányítás hatékonysága mindenekelőtt a szervezet emberi kapcsolatrendszerével és atmoszférájával áll szoros összefüggésben. A szervezetfejlesztő program koncepciója arra a paradigmaváltásra épül, amely a lelki egészségvédelem individuális paradigmáját a szociálpszichológiai vetülettel egészíti ki, s ez adja a magyarázatát azoknak a céloknak, és a célokból származtatott módszereknek, amelyek az interperszonális kapcsolatokon, a csoportbéli viszonyokon és a szervezeti klíma dimenzióin keresztül kívánnak hatni az egyén mentális egészségére (Meleg 2001, 2006b).

A program nem kampányok és rendezvények sorozatát jelenti az iskolában, hanem átszövi az iskola minden viszonyrendszerét: a tantestületen, a diákokon és a szülőkön át, bevonva az iskola-egészségügyi team tagjait, továbbá más iskolai szereplőket. A megbirkózási stratégiák fejlesztése az iskolai élet minden színterén feladatot kapott: a tanár továbbképzésekben, a tantárgyak, az osztályfőnöki órák és extrakurrikuláris tevékenységek rendszerében. Meleg és munkatársai súlyozással építették be a megküzdési stratégiák fejlesztését, felhasználva a hatékonyságukkal kapcsolatos Kopp és Skrabski által publikált kutatási eredményeket (Kopp–Skrabski 1995, Meleg 2006b). „A kommunikáció vonatkozásában egymás meghallgatására és a nem verbális kommunikációra való érzékenység fejlesztésére helyeztük a hangsúlyt. *Érzelmi téren* az érzelmek, érzések, vonzódások kifejlesztésének és kifejezésének a képességét tekintettük alapvetőnek. Ehhez szorosan

hozzátartozott a mások érzelmi szükségleteire való reagálás, a társas érzékenység is. A *kapcsolatok* vonatkozásában az összetartozási erő és az iskolához való identitás növelése kapott kiemelt jelentőséget. Ezzel járt együtt a kooperáció, a tolerancia képességének fejlesztése, melyekhez az *autonómiára*, az *önbecsülés* megerősítésére, az *önfejlesztésre* irányuló egyéni utak is kapcsolódhatnak. *Kognitív* vonatkozásban azokat az ismereteket tartottuk alapvetőknek, melyek segítségével másokra, az adott helyzetre reagálni lehet, melyek szükségesek egy szituáció értelmezésének megváltoztatásához, az újraértelmezési szándékhoz.” (Meleg 2006b:78). A program hatékony működésének és javításának érdekében sor került kontrollfolyamatok beépítésére folyamatelemzések, hatásvizsgálatok és állapotmutatók ellenőrzésén keresztül.

Az általános iskolai szervezetfejlesztő program kutatási adatokkal alátámasztott szemléletmódjának és működésének rendszere új horizontot nyit, és vizsgálódási pontokat nyújt kvalitatív vizsgálatomhoz. Ugyanakkor kutatásom óhatatlanul tükröt tart a szervezetfejlesztő iskola elé: ugyanaz a szemléletmód és célrendszer határozza meg a működését, mint közel 20 évvel ezelőtt, a program kezdetén? A társadalmi elvárásokban, s az iskolák életében zajló változások milyen irányú elmozdulást kívántak meg a program „gazdájától”?

A szervezetfejlesztő iskola tehát kiindulási alapot, és a visszacsatolás lehetőségét kínálja kutatásom számára, ezért lesz a kutatásom kontrolliskolája.

2.5. A pedagógusok mentálhigiénés állapota és konfliktuskezelő kultúrája

A pedagógusok mentálhigiénés állapota és konfliktuskezelési kultúrája azért szerves része dolgozatom diskurzusának, mert – Buda gondolataira hivatkozva – modellhatásuk és kongruens viselkedésük az iskola hatékonyságának (Buda 2003a), s ezzel együtt az iskolai egészségfejlesztésben betöltött szerepüknek is a legfontosabb záloga.

A pedagógusok mentálhigiénés állapotát az Országos Közoktatási Intézet 2004-es kutatása alapján (Paksi–Schmidt 2006), a célcsoport konfliktuskezelő kultúráját pedig Szőke Milinte Enikő hazai vizsgálati eredményeire hivatkozva ismertetem.

Paksi Borbála és Schmidt Andrea az OKI megbízásából készített felmérést a pedagógusok mentálhigiénés állapotáról 2004-ben, amely kvantitatív adatfelvételből (614 fő) és fókuszcsoporthoz tartozó interjúból (87 fő) alapuló kvalitatív vizsgálatból állt, kétlépcsős, rétegzett mintavétellel választott mintán. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok önértékelése az átlag népességnél kedvezőbb, és a pedagógusokhoz hasonló társadalmi és

kulturális státuszú társadalmi csoportokénak megfelelő. Azokban az iskolákban, ahol a tantestületben a hangulat inkább ösztönző, mint visszahúzó ott a tanárok körében kedvezőbb önértékelési átlagértékeket mértek. A vizsgált középiskolai pedagógusok körében a depressziós tünetek intenzitása nemcsak a felnőtt népességhez képest, hanem a vele azonos demográfiai és kulturális társadalmi státuszú csoportokhoz képest is alacsonyabb és a nők nagyobb érintettsége is csupán tendenciajellegű ($p=0,088$). Azonban szignifikáns korrelációt mutattak ki a depressziós tünetegyüttesek megjelenése és az iskola légköre, hangulata és az iskolán belüli bizalmi viszonyok alakulása között. A kiégés megjelenése enyhén korrelált az életkorral, viszont egyéb individuális jellemzőkkel nem. Ugyanakkor a kiégettség szoros kapcsolatot mutatott az intézmények belső világával. Összegezve tehát az látható, hogy a pedagógusok mentális állapota mind a magyar felnőtt populációhoz, mind pedig a hasonló demográfiai és kulturális státuszú csoportokhoz viszonyítva kedvezőbb képet mutat (Paksi-Schmidt 2006). Ezek az eredmények két ponton kapcsolódnak munkámhoz. Egyrészt felfejtik azt a szoros kapcsolatot, amely az iskolaszervezet légköre és pedagógusok mentális állapota között mutatkozik, másrészt a felnőtt és más hasonló társadalmi csoportokhoz képest pozitívabb képet mutató lelki állapot biztató alapot jelenthet az iskolai egészségfejlesztés mentálhigiénén alapuló szemléletmódjához. Ugyanez a kutatás feltárta a tanárok nevelési feladatokhoz való viszonyulását, a normarendszerének és az értékválasztásának a sajátosságait. A kvantitatív és a kvalitatív vizsgálat eredményei egymást erősítve azt mutatták, hogy a pedagógusok fejében az oktatási és nevelési feladatok kettéválnak és egyöntetűen az oktatási feladat képez prioritást. Az interjúelemzések arra is rávilágítanak, hogy az ismeretátadáson túli feladatok inkább többletterhet jelentenek a tanárok munkájában. Az oktatáson túli feladatok vállalásában a szervezet légkörének, a szervezeti bizalomnak és a szakmaiságnak a változói mentén voltak kimutathatóak szignifikáns különbségek. A szervezeti jellemzők közül az oldott, nyitott, rugalmas és ösztönző tantestületi légkör, a szabályok mentén kiszámítható szervezeti működés, a felelősségteljes és segítő munkakapcsolatok, a beosztottakat is bevonó és személyes célokat is respektáló iskolavezetés, valamint a pedagógusok önmegvalósítását és szakmai fejlődését támogató iskola mutatott pozitív összefüggést az oktatáson kívüli feladatok vállalásával. Ugyanezek a szervezeti jellemzők befolyásolták pozitívan – azaz csökkentették – az anómia indexeként megjelenő elidegenedés/hatalomnélküliség érzetét. A pedagógusok értékválasztásaiban a felnőtt népesség mintájához képest felülreprezentáltak a modernitás értékei (határozottság, képzelőerő), valamint az elsősorban női értékek (vallásos hit, önzetlenség, udvariasság)

(Füstös–Szabados 1998), míg a hagyományos értékek – a függetlenség kivételével – kevésbé dominánsak (Paksi–Schmidt 2006).

Ezek az eredmények három szempontból kapcsolódnak munkámhoz. Egyrészt felfejtik azt a szoros kapcsolatot, amely az iskolaszervezet légköre és pedagógusok mentális állapota között mutatkozik. Másrészt a felnőtt, és más hasonló társadalmi csoportokhoz képest pozitívabb képet mutató lelkiállapot azt támasztja alá, hogy a pedagógusok megfelelő bázist jelenthetnek az iskolai egészségfejlesztés mentálhigiénén alapuló szemléletmódjához. Harmadrészt nem elhanyagolható eredmény az, amely rávilágít az egyes szervezeti jellemzők meghatározó szerepére a pedagógusok nevelési feladatokkal kapcsolatos kompetenciaérzésével és affinitásával kapcsolatban, az egyéni jellemzők másodlagos szerepével együtt.

Szőke-Milinte Enikő a pedagógusok konfliktuskezelési kultúráját egy 150 fős magyarországi mintán vizsgálta. A kvantitatív kutatás kérdőíves adatfelvételen alapult. A vizsgálat során 6 konfliktusos szituációt vázoltak fel a kérdőívben, és arra voltak kíváncsiak, hogy milyen hatékonyságú megoldási módszereket választanak a pedagógusok az egyes szituációkban. A kapott eredmények alapján megállapítható, hogy amikor a pedagógusoknak a diákokkal közös, vagy a diákokkal kapcsolatos problémára kell megoldást találniuk, hajlamosak nagyon hatékony megoldási módokat alkalmazni, így 94,7%-uk a leghatékonyabb módszert alkalmazta. Amikor azonban ők maguk egyenrangú partnerekkel vagy éppen alacsonyabb státuszúként vesznek részt a problémahelyzetben, inkább minimális hatékonyságú, vagy ritkán közepes hatékonyságú módszereket jelöltek meg. Egyenrangú partner esetén 39,7%-ban minimális hatékonyságú és 57,7%-ban közepes hatékonyságú módszert alkalmaztak, míg magasabb státuszú partnerrel való konfliktus helyzetben 37,1%-ban minimális, míg 62,9%-ban közepes hatékonyságú módszerrel próbálkoztak. A vizsgálat során azt is megállapították a kapott eredmények alapján, hogy a tanárokat főként problémamegoldó, kreatív konfliktusszemlélet és demokratikus személyiségtulajdonságok jellemzik, azonban a konfliktushelyzetekben nem sikerül a leghatékonyabb, legdemokratikusabb módszereket alkalmazniuk (Szőke-Milinte 2004).

E kutatás eredménye látens módon arra is rávilágít, hogy amíg a pedagógus tekintélyszemélyként jelenik meg, addig képes nagy hatékonyságú, demokratikus módszereket alkalmazni a konfliktuskezelésben, de amint egyenrangú, vagy alárendelt félként jelenik meg, elveszíti asszertív képességét. Mindez árulkodhat az önértékelés instabilitásáról, valamint arról, hogy a konfliktuskezelési készség fejlesztése megkívánja a tipikustól eltérő, különböző társas szerepekben és hierarchia-rendszerekben való gondolkodást. Szőke-Milinte kutatási

szempontjai saját kvalitatív vizsgálatunk szempontrendszerében is megjelennek, eredményei pedig összehasonlítási alapként szolgálnak.

2.6. Az iskola klímája

Amikor az iskolai klímát kívánom definiálni, akkor vezérfonalként elfogadom Halász Gábor következő megállapítását: „(...) minden intézménynek megvan a maga sajátos egyéni arculata vagy belső légköre, amelyet az oda belépők hamarosan érzékelnek, és amely a tartósan ott tartózkodók közérzetét és mindennapos tevékenységét meghatározza.” (idézi Horváth 2009:1). Tímár szerint, a kutatói megközelítésekben a főszerepet az a többszálú és nehezen meghatározható környezeti hatás képezi, amely végül a nevelés hatékonyságában érhető tetten (Tímár 2004). A klíma meghatározásában az egyik lehetséges megközelítés az instrumentális tartalmakra koncentrál, magába foglalva az iskola cél- és normarendszerét, hierarchiáját, kommunikációs és együttműködési rendszerét, a vezetés jellemzőit, és a vezetéshez fűződő viszonyt. A szociális megközelítés inkább a szervezethez tartozók személyiségjellemzőit és interperszonális kapcsolatait veszi górcső alá (Horváth 2009).

A Halász Gábor által 1980-ban alkotott klímateszt – amely több hasonló tárgyú kutatásnak az alapját képezte az elmúlt évtizedekben – a következő nyolc dimenzió mentén épül fel:

- a vezetés hatékonysága,
- a vezetés demokratizmusa,
- a vezetés szociális informáltsága,
- a tantestület egységessége,
- iskolán kívüli kapcsolatok,
- a tantestület aktivitása,
- bensőséges kapcsolatok,
- nemzedéki ellentétek (Halász 1980).

Meleg és munkatársainak, a pécsi Köztársaság téri Általános Iskola mentálhigiénés alapú szervezetfejlesztési programjában is fontos szerepet játszott a szervezeti klíma vizsgálata. Klímatesztjükben a fő dimenziókat – Kósáné Ormai Vera forrásmunkája alapján, Halász tesztjéhez hasonló tartalommal – a következők jelentették:

- interperszonális kapcsolatok a tantestületben (munkakapcsolatok, baráti kapcsolatok, klikkek, generációk egymáshoz való viszonya),

- együttműködés kérdései (nevelési és személyes problémák megbeszélése, munkamegosztás, segítségnyújtás, lelkesedés a munkában),
- tantestület kohéziója (a közösség hangulata, megítélése, tanári szoba légköre),
- az iskolavezetés megítélése (elégedettség mértéke, igazgatóhoz fordulás a problémákkal),
- az igazgató vezetői stílusa (demokratikus módon történik-e az iskola vezetése),
- az igazgató szakmai motivációs tevékenysége a tantestület felé (vitára, kezdeményezésre, új módszerek keresésére való irányultság, egyéni elképzelések jóváhagyása a nevelésben),
- az igazgató tájékozottsága (diákokkal, pedagógusokkal kapcsolatban),
- az igazgató szociális érzékenysége (elérhetőség, félelemmentes légkör, fogadókészség és segítségnyújtás a tanárok problémáinak megoldásában),
- az igazgató munkaszervezése (értekezletek irányítottsága, szervezőkészség megítélése),
- az igazgató döntéseinek igazságossága (munkaterhelés, pénzjutalmak elosztása) (Kósáné 1998).

A fentiekben felsorolt egyes klímadimenziók elemzési szempontokként jelennek meg a saját interjúk tartalomelemzésében, annál is inkább, mert a vizsgálatban szereplő kontrolliskola éppen a szervezetfejlesztő iskola lesz.

3. A kutatás típusa, mintaválasztása és módszerei

3.1. A kvalitatív kutatások elméleti keretei

3.1.1. A kvalitatív kutatások tudományfilozófiai alapjai

Az egészségnevelés iskolai kontextusának, kiemelten a pedagógusok és a szervezetként megjelenő iskola egymásra hatásának deskriptív megértéséhez a kvalitatív kutatás szemlélete és módszerei illeszkednek, mert a kutatás a felfogás és gyakorlat kapcsolatára, az összefüggések megragadására koncentrál. Első feladatom tehát, a kvalitatív kutatások elméleti keretének felvázolása annak érdekében, hogy egyértelművé tegyem módszerválasztásomat.

A társadalomtudományok logikájának értelmezésében Habermas, a kvalitatív kutatások megértésében Jennifer Mason, Sántha Kálmán és Szabolcs Éva művei jelentették

számomra a vezérfonalat. Mivel a dolgozatomban alkalmazott tartalomelemzés módszerének – Szabolcs Éva megállapítása szerint – a pedagógiai kutatásokban nincsenek komoly hagyományai, ezért véleményem szerint különösen indokolt a módszertan elméleti hátterének bemutatása (Szabolcs 2001).

Elsőként a kvalitatív módszertan tudományfilozófiai hátterének felvázolására teszek kísérletet. Habermas szerint, ha a kutatás alapját a társadalmi életvilág képezi, akkor az analízisnek három megközelítésmódja lehetséges: „A fenomenológiai kiindulópont a mindennapi életpraxis konstitúciójának vizsgálatához vezet. A lingvisztikai kiindulópont a nyelvjátékokra összpontosít, amelyek egyben transzcendentálisan határoznak meg életformákat. Végül a hermeneutikai kiindulópont lehetővé teszi, hogy a ható tradíciók objektív összefüggéséből ragadjuk meg a kommunikatív cselekvés nyelvtranszcendentális szabályait...” (Habermas 1994:142). Ez utóbbi megközelítés áll a Dilthey által elnevezett szellemtudományok középpontjában. A hermeneutikai gondolkodás az empirikus mozzanat helyett az értelmezést és megértést teszi a társadalmi jelenségek és folyamatok megismerésének alapvető módszerévé. E paradigmaváltás következménye az, hogy a társadalomtudományokban a 20. század utolsó harmadától megerősödik az antipozitvista – a természet megismerésének tapasztalati és racionális szemléletmódjától távolodó – kvalitatív módszertan. Jennifer Mason és Szabolcs Éva is utal a kvalitatív metodológia technikai és fogalmi sokszínűségére, amely a rendkívül sokféle diszciplináris alkalmazásból ered, mivel kvalitatív kutatásokat alkalmaz a történettudomány, a nyelvészet, az antropológia, a szociológia, a pszichológia, de a pedagógiában is teret követel magának (Szabolcs 2001, Mason 2005).

3.1.2. A kvalitatív kutatások alkalmazása a neveléstudományban

E fejezetben először a kvalitatív kutatások pedagógiai alkalmazásának létjogosultságát, majd a neveléstudományi alkalmazások rendszerét tekintem át elsősorban Sántha és Szabolcs fentiekben idézett művei alapján. Végül az iskolai egészségneveléssel kapcsolatos kutatásom kvalitatív módszerválasztását indokolom meg.

Sántha Kálmán más szerzőkkel egyetértésben abból az antipozitvista nézőpontból tekint a kvalitatív kutatások pedagógiai alkalmazására, amely szerint az iskolai történések nem vizsgálhatók csupán mérésekkel, tesztekkel és abszolút igazságokkal. Hozzáteszi, hogy „A hétköznapi pedagógiai történések a különböző szituációikkal, jelenségeikkel és főszereplőikkel, a pedagógusokkal, a diákokkal és a szüleikkel elsősorban emberekről

szólnak, akik tevékenységét a vágyak, az érzelmek, a tudás irányítja és befolyásolja, ahol nehéz, de nem lehetetlen a cselekvések okaira magyarázatot adni akkor, ha e mozzanatok természetes közegükben elemezzük.” (Sántha 2006:20).

Szabolcs Éva művében összegyűjtötte és rendszerezte a kvalitatív megközelítés neveléstudományi, illetve a neveléstudományok határterületein való megjelenését. Az antropológiából kiindulva alkalmaz kvalitatív módszertant a *pedagógiai etnográfia*, amelyben Geertz látásmódjának köszönhetően a folyamatok pontos és részletes leírása, illetve értelmezése történik, az 1970-es évek második felétől kezdődően (Geertz 1994). Szintén az antropológiai metodológiából indul hódító útjára a *naturalisztikus vizsgálat*, melynek hangsúlyozott módszere a résztvevő megfigyelés, feltétele pedig a természetes körülmények biztosítása. Egon Guba látta meg, hogy a módszer a pedagógiában is jól használható mind az interakciók, mind pedig a közösségek jellegzetességeinek megismerésére. A fentiekén kívül a pedagógiában a kvalitatív metodológiai keretet tágitották az egyéni élettörténetből kiinduló, narratív interjún alapuló *biográfiai kutatások*, továbbá a nők társadalmi szerepét meghatározó és a gender-hez kötődő szempontokat megjelenítő *feminista kutatások*. Az *etnometodológia* a társas interakciók tanulmányozásából kiindulva a pedagógiát az osztálytermi interakciók felfejtésében és megértésében segíti, míg az *akciókutatások* az egyedi, problematikus helyzetek feltárására fókuszálnak (Szabolcs 2001).

Meg kell azonban jegyeznem, hogy számos más pedagógiai területen, így a neveléstörténeti kutatásokban is rendkívül hasznosnak bizonyul a kvalitatív megközelítés. Példaként hivatkozhatunk Podráczky Judit doktori értekezésére¹², melyben az 1891. évi kisdédóvási törvényt megelőző parlamenti vita diskurzuselemzése, s a törvény tartalomelemzése vetíti elő a 19. század óvodáinak cél és tevékenységrendszerét (Podráczky 2007).

Az iskolai egészségfejlesztéssel kapcsolatos jelen kutatásban, egyrészt az általános iskolák pedagógusainak egészségfelfogását, mentálhigiénés szemléletmódját és aktivitását, valamint az egészségnevelésben tulajdonított szerepét kívánom megismerni. Számos, általam is ismertetett vizsgálat mutatja be kvantitatív módon a hazai iskolai egészségnevelés helyzetét. Ezért kvalitatív vizsgálatom célja az, hogy feltáró jelleggel, a számok mögötti összefüggéseket keressem. Megjelenítsem azokat az egészséggel, egészségneveléssel, mentálhigiénével kapcsolatos szemléletmódokat és szemléletformáló tényezőket, melyek a pedagógusok elképzelései, attitűdjei, mintaadása, szabályalkotása, szabálykövetése által, az

¹² Podráczky Judit (2007): *Óvodaiügy a 19. századi magyar társadalomban*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.

iskola szervezeti szintjén alkotnak egy egységes vagy egy nagyon is individuális kultúrát. Olyan összefüggéseket keresek, melyek a pedagógusok egyéni attitűdjének és a szervezeti kultúra egymásra hatásának függvényében alakítják a konfliktuskezelési, a kooperációs és kommunikációs gyakorlatot, befolyásolva az iskolai atmoszférát és az iskolák rejtett tantervét. A neveléstudomány mindezidáig adós az iskolai egészségnevelés és a rejtett tanterv pedagógusokra fókuszáló, kvalitatív megközelítésű kutatásaival. Ezek létjogosultságára, sőt még inkább a szükségszerűségére és hiányára Meleg Csilla több írásában is felhívja a figyelmet. „A hidden curriculum, a rejtett tanterv sosem egyrétegű, hanem annál jóval több: minden egyes adattal, vagy tétellel egymásra épülő generalizációk egész sorát sajátítjuk el. A pedagógiai szakirodalom a tanulókkal kapcsolatos vizsgálatokban gyakran utal rejtett tantervi hatásokra, azonban azok a kutatások még váratnak magukra, melyek a pedagógusok, a tantestületek szerepét elemzik e rejtett tanterv létrejöttében és működésében. Holott az egymásra épülő generalizációk éppen a tanárok esetében válnak különösen izgalmassá, hiszen az iskola rejtett tantervének az átstrukturálódásához vezethetnek.”¹³ (Meleg 2006b:135). Azt is hangsúlyozza az iskolai egészségneveléssel kapcsolatos kutatások irányára vonatkozóan, hogy azoknak a jövőben a pedagógusok mentális egészségét, önreflektív képességét, és az iskolai egészségnevelésben és mintaközvetítésben tulajdonított szerepét kell vizsgálnia, mivel mintaadó szerepük nem vitatható (Meleg 2002, 2006 a).

Az elméleti háttér és az iskolai gyakorlat összefüggéseinek felfejtése reflektív szemléletet kíván a kutatótól több ponton is: a kérdésfelvetésekben, a célok megfogalmazásában és újrafogalmazásában, a minta kiválasztásában, illetve az adatelemzésben. A kutatás dinamizmusát a nyitottság és rugalmasság, valamint az aktív és reflektív gondolkodás együtt biztosítja.

3.1.3. A kvalitatív kutatások jellemzői

A kvalitatív kutatások közös jellemzőit és lehetséges módszereit Sántha Kálmán és Szabolcs Éva munkái alapján tekintem át. Sántha Kálmán azt hangsúlyozza, hogy a kvalitatív kutatások a valós élethelyzetekhez illeszkedő módszerekkel dolgoznak, és számszerűsített adatokat általában igen, de matematikai statisztikai eljárásokat nem tartalmaznak.

¹³ A neveléstudományban az iskolai egészségnevelés és a rejtett tanterv pedagógusokra fókuszáló kvalitatív megközelítésű kutatásainak a hiányát és az ebből következő lehetséges kutatási irányokat Meleg Csilla „Az iskola időarcai” című könyvében fejti ki.

Steinke munkájára hivatkozva nyolc alapelvben foglalja össze a kvalitatív kutatás jellemzőit:

- „a különböző kutatási perspektívák, módszerek vizsgálata,
- az elméletek segítségével a kvalitatív kutatás minél alaposabb megértéséhez,
- az adatgyűjtés és elemzés összefüggéseinek feltárása,
- tájékozódás a vizsgált személyek hétköznapi és tudása felől,
- a nyitottság,
- minél több különböző eset vizsgálata,
- a felhasznált módszerek alkalmasságának, szerepének elemzése,
- a kvalitatív kutatási folyamat körkörös jellege, az abból levonható következtetések és az elemzés kapcsolata.” (Sántha 2006:16).

Szabolcs Éva Sarantakos és Tesch munkájára alapozva fogalmazza meg a szükséges elveket. Sántha Kálmánhoz hasonlóan kiemeli a nyitottságot, a folyamatjellegét, az elemzés és reflektivitás szükséges összefonódását, egymásra hatását. Hangsúlyozza azt, hogy a kutatás a résztvevők kommunikációja által realizálódik, továbbá azt, hogy a feltáró és elemző módszerek nem válnak el élesen egymástól, hanem rugalmasan és dinamikusán bővíthetik a kutatás aspektusait (Szabolcs 2001).

A kvalitatív módszereket Sántha – más-más szerzőkre hivatkozva – hat csoportban mutatja be. A Denzin-Lincoln szerzőpárosra hivatkozva nyolc adatgyűjtési és elemzési eljárást jelöl meg:

- „interjú,
- megfigyelési technikák,
- dokumentumok és más kulturális termékek elemzése,
- vizuális módszerek (film, fotó),
- saját élmény,
- adatmanagement és adatelemzés,
- számítógépes elemzés,
- tartalomelemzés.” (Sántha 2006:32).

Saját vizsgálatomban – a fentiek nyomán – különös hangsúlyt fektettem a kutatás (adatgyűjtés) kommunikatív jellegére, a nyitott gondolkodásra, az adatgyűjtés és elemzés összefüggéseire, a reflektív személelmódra. A megbízhatóság és érvényesség feltételeinek biztosításához több adatgyűjtési módszert kombináltam a kutatásban. Az adatgyűjtés a pedagógusok körében alkalmazott félig strukturált interjún, illetve a kiválasztott iskolák

nevelési programjainak elemzésén alapult. Az elemzésben az áttekinthető rendszeralkotásra törekedtem. A dokumentumok, valamint az interjúk értelmezésére a tartalomelemzés módszerét alkalmaztam, a rejtett tartalmak feltárására és az egymásra vetíthetőség kedvéért.

3.2. A mintaválasztás módja és a mintában szereplő iskolák bemutatása

Módszertani szempontból, a kvalitatív interjú alanyainak kiválasztásához a maximális variáció mintavétel-kiválasztás a legalapvetőbb stratégia. Mégis, témavezetői támogatással, de egyszemélyes kutatóként működve, az időtényező, a korlátozott erőforrások, valamint a mintához való hozzáférés lehetőségeinek figyelembevételével, a *minta kiválasztása a rétegzett kényelmi mintavétel stratégiájával történt* (Sántha 2006). Ezért négy pécsi általános iskola került a mintába.

A mintarétegeket a tanulók szociokulturális helyzetének különbségei alapján alkottam. A rétegzettség elve szerint olyan iskolákat választottam a mintába, melyekben a tanulók szociokulturális helyzete a szülők iskolai végzettsége alapján jelentős mértékben eltérő volt. A kiválasztott minta, a belső reprezentativitásra törekedve teszi lehetővé a problémakör összefüggéseinek feltárását az elméleti háttér által kijelölt szempontok alapján. Ugyanis a rétegzett minta erősíti a belső reprezentativitást a tipikus és eltérő mintaelemek (jelentősen eltérő szociokulturális környezetű tanulókat befogadó iskolák) kiválasztása által. Szintén növeli az összefüggések általánosíthatóságának esélyét, hogy összehasonlítási alapként kontrolliskolát vontam be a vizsgálatba, amely az irodalmi szempontoknak megfelelően folytat modellértékű, mentálhigiénére alapozott „Egész-ség” programot.

A rétegképző elvek meghatározása után az iskolák kiválasztása további szakmai szempontokat követett, tehát tudatosan törekedtem arra, hogy bizonyos elemek (iskolák) bekerüljenek a mintába.

A kiválasztás szakmai szempontjai a következők voltak:

- a választott iskolák az ismertetett rétegképző elveknek megfeleljenek,
- a mintában szerepeljenek olyan iskolák, melyek számára az iskolai egészségnevelés elsősorban a közoktatási törvény (a vizsgálat idején közoktatási, jelenleg köznevelési törvény) által előírt kötelezettség,
- szerepeljen benne olyan iskola is, amely Pécs városban köztudomásúan magas színvonalú (a BSc és MA szintű egészségtudományi képzések együttműködő terepiskolája) holisztikus egészségnevelő tevékenységet folytat,

- továbbá szerepeljen a mintában egy olyan kontrolliskola, amelynek szervezetfejlesztő programja és annak hatásai is dokumentáltak, s ahol a szervezetfejlesztés hosszú távú, generalizációs hatásával is számolni lehet, nem csupán az egészségnevelés pillanatnyi állapotával.

E szempontok meghatározását követően a modellértékű egészségfejlesztési programot folytató pécsi Köztársaság Téri Általános Iskola tudatosan került kontrollként beválasztásra. Az iskola kettős értelemben is kontrollfunkciót tölt be: egyrészt hangsúlyoznom kell, hogy hazánkban nincs több, nincs más olyan szervezetfejlesztésen alapuló iskolai egészségfejlesztési program, melynek a folyamata és a viselkedésváltozásra gyakorolt hatása is modellezésre került volna. Meleg Csilla, Egész-ség című könyve tartalmazza a nevezett iskola lelki egészségvédelmen alapuló szervezetfejlesztésének folyamatelemzését és hatásvizsgálatait, az első hét év történéseinek vonatkozásában. A dokumentált modellprogram a pedagógusok vonatkozásában bemutatja azokat a hajtóerőket és visszaeséseket is, amelyek a tartalomelemzésben tudományos viszonyítási alapot képezhetnek (Meleg 2001, 2006 b). Ez okból az intézmény kontrollja önmagának, hiszen az iskolai dokumentumok és interjúk tartalomelemzése tükröt mutat a szervezetfejlesztési program utóbbi 10 évének történéseiről: annak megszűnéséről vagy a folytatásáról. Másrészt az intézmény kontrollja a többi iskolának is, hiszen a tartalomelemzés alapját képező szempontok (az egészség értelmezésétől az iskolai klíma megítéléséig) meghatározásának legfőbb támpontjait éppen a szervezetfejlesztő iskola működésének és szervezeti kultúrájának a publikációkban megjelent elemzése szolgáltatta.

A további iskolák kiválasztása a rétegzettség elveinek és szakmai szempontjainak meghatározását követően már kényelmi szempontokat követett. Olyan oktatási intézményeket választottam a mintába, melyek a fenti ismérveknek megfeleltek, és feltételezhető volt, hogy nagy valószínűséggel biztosítják a hozzáférést a vizsgálathoz.

A vizsgálatban részt vevő iskolák anonimitásuk érdekében kódot kaptak az interjúkból kirajzolódó szervezeti jellemzőik alapján. Erre feltétlenül szükség volt, egyrészt az interjúrészletek és dokumentumelemek azonosításához, másrészt az összehasonlítások és összefüggések meghatározásához. Az iskolák kódolt megnevezése (kutatási azonosítója), illetve a szervezeti jellemzőik közül a tanulók és a pedagógusok létszáma az alábbi 1. számú táblázatban látható.

1. táblázat

A kutatásban szereplő iskolák kódja, valamint a tanulók és a pedagógusok létszáma

Iskola kódolt megnevezése	Az iskola tanulóinak létszáma	Az iskolában alkalmazott pedagógusok száma
„Stigmatizált” iskola	461 tanuló	53 pedagógus
„Hagyományos” iskola	710 tanuló	55 pedagógus
„Holisztikus” iskola	411 tanuló	41 pedagógus
„Szervezetfejlesztő” iskola	526 tanuló	43 pedagógus

Forrás: Deutsch Krisztina saját kutatás.

Az iskolák kódolása az interjúkat és az intézmények bejárását követően történt, az egészségnevelési szemléletmód vagy a szervezeti jellemzők alapján, és az intézmények közötti különbségek megragadására irányult.

A „Stigmatizált” iskola, megnevezését az etnikai összetételéből fakadó negatív sztereotípiák alapján kapta, amely az iskola klímáját is negatívan befolyásolva valóban stigmává vált.

A „Hagyományos” iskola azért kapta ezt a megnevezést, mert egészségnevelési szemléletében és egészségnevelési gyakorlatában domináns a fizikai egészségre való összpontosítás, a hazai közoktatási intézmények leszűkült egészségtartalmának megfelelően.

A „Holisztikus” iskola, elnevezését a valóban holisztikus szemléletmódja alapján kapta, amelyet egészségfelfogása, egységben való gondolkodása, az egészségnevelésének sokoldalúsága, demokratikus szemléletmódja és ökoszemlélete egyaránt igazolt.

A „Szervezetfejlesztő” iskola a korábban leírtaknak megfelelően kontrolliskolaként került a mintába, mivel az 1993/94-es tanévtől kezdve mentálhigiénére alapozott szervezetfejlesztő programot valósít meg, melynek folyamata és hatásai is 7 év vonatkozásában dokumentáltak.

Az egyes iskolák tanulói összetételét, a szülők iskolai végzettsége alapján a 2. számú táblázat mutatja.

2. táblázat

A vizsgált iskolák összetétele a tanulók szüleinek iskolai végzettsége alapján

Iskola/ Szülők iskolai végzettség	Hagyományos iskola	Holisztikus iskola	Stigmatizált iskola	Kontroll iskola
Főiskola, egyetem	85%	52%	19%	29%
Középfokú iskolai végzettség	15%	43%	51%	64%
8 általános, v. kevesebb	0%	5%	30%	7%
összes	100%	100%	100%	100%

Forrás: Deutsch Krisztina saját kutatás.

Az iskolákban összesen 12 pedagógussal készítettem interjút. Mind a négy általános iskola (összevont intézmények tagiskolái) tagintézmény-vezetőjével (továbbiakban igazgatójával), továbbá két-két olyan pedagógusával, akit az igazgató javasolt az iskolai egészségfejlesztésben betöltött aktív szerepe alapján. Az igazgatók által javasolt összes pedagógus (8 fő) vállalta a részvételt az interjúban. Bár a kvalitatív kutatási szakirodalomban nincsenek egzakt meghatározások a minta nagyságával kapcsolatban, mégis Helfferich a szokásos mintanagyságot N=6 és 120 közötti tartományban helyezi el, amely intervallumba saját mintaszámom (12 fő) is beleesik (Helfferich 2005).

Az intézmények igazgatói iskolájuk nevelési programját, amely az egészségnevelési programot is magába foglalja, tartalomelemzés céljából a kutatás rendelkezésére bocsátották, ugyanakkor ez két vizsgált iskola esetében az iskola honlapján is teljes terjedelemben elérhető volt.

3.3. Az adatfelvétel módszerei

3.3.1. A félig strukturált interjú

Az információk, adatok felvétele a szóbeli és egyéni kikérdezés módszerén, interjún alapult. Ennek választását az indokolja, mint ahogy azt Nádasi Mária is leírja, hogy a kérdező és kérdezett közötti személyes interakcióban megszerzett információs tartalom mélyülhet, igazságtartalma fokozódhat (Nádasi 2004b).

Figyelembe kell venni néhány feltételt, amely nélkül eredményes interjú nem készülhet. A kérdező jó kapcsolatteremtő képességén és szakmai hitelességén túl egyes szociálpszichológiai szempontokra is figyelemmel kell lenni: a kölcsönös manipuláció lehetőségére és kizárásának szándékára, az interjúalany műveltségi és aktuális tájékozottsági szintjéhez való alkalmazkodásra, illetve a kérdések megfelelő sorrendjére. Az egyéni kikérdezés fő típusai a következők (Nádasi csoportosításában az interjú célja és formája szerint):

- strukturálatlan interjú,
- strukturált interjú,
- mélyinterjú,
- narratív interjú,
- klinikai beszélgetés,
- exploráció (Nádasi 2004b).

Az interjútypusok közül a félig strukturált interjú módszerére esett a választás, a következő okok miatt:

- a strukturált interjú a maga szigorúan kötött kérdéssorával és megfogalmazásaival azt a benyomást kelthette volna az interjúalanyban, hogy nem figyelek a mondandójára, mivel az általam alkalmazott nyitott kérdések azt is lehetővé tették, hogy az egyes kérdésekre adott válaszok részben vagy egészben magukba foglalják más kérdések válaszainak tartalmát is az interjúalany kérdésértelmezésétől és beszédstílusától függően, amely megkövetelhetette egyes kérdések újrafogalmazását.
- Egyes kérdések, fogalmak egyéni értelmezései kiegészítést, újrafogalmazást kívánhattak meg a kérdezőtől annak érdekében, hogy a kívánt problémakörről értékelhető információkat kapjunk.

- A strukturálatlan interjú gátolta volna a szükséges kérdések tematizált, logikus sorrendben történő megbeszélését, amit pedig az időkorlát és a kérdések fölösleges ismétlődésének kiküszöbölése mindenképpen indokolt.
- Az eddig felsorolt okokból a félig strukturált interjú tűnt a legideálisabb módszernek az információgyűjtésre, mert lehetővé tette a kérdések tematizált, logikus sorrendjét, ugyanakkor az interjúalany válaszai alapján egyes kérdések részben vagy egészben történő újrafogalmazását, esetleg elhagyását, vagy más kérdéshez való illesztését, a kérdések értelmezésének az interjúalanyok részéről megnyilvánuló jelentős (értékelést is akadályozó) eltérései pedig, akár kiegészítések megfogalmazását is a kérdezőtől.

A kérdések a pedagógusok saját egészségfelfogására és mintaadó szerepére, az egészségneveléssel és mentálhigiéniével kapcsolatos szemléletmódjára, valamint ezek iskolai tevékenységekben és interperszonális kapcsolatokban való megjelenéseire irányultak. Az igazgatóknak szóló kérdések kibővültek az iskola nevelési céljainak és koncepciójának, valamint a beiskolázási körzet szociokulturális sajátosságainak bemutatásával. A félig strukturált interjúk igazgatóknak és pedagógusoknak összeállított kérdéssora az 1. és 2. számú mellékletben található.

A kutatás keretében, az interjúk felvételére a bemutatott tagiskolák igazgatóitól kértem engedélyt szóban és elektronikus úton. Az igazgatók által delegált pedagógusoktól szóban vagy írásban (telefonon, személyesen, e-mailben) kértem engedélyt az interjúra, illetve egyeztettem időpontot. Az interjú kérdéseit minden interjúalany számára felajánlottam előzetes áttekintésre már az időpont egyeztetésekor. A tagiskolák vezetői közül a „Hagyományos” és a „Stigmatizált” iskola vezetői kérték előzetesen a kérdéseket, de a „Stigmatizált” iskola vezetője időhiányra hivatkozva, mégsem tekintette át ezeket. A „Stigmatizált” iskola kivételével mindhárom iskola pedagógusai előzetesen megkapták a kérdéseket felkészülés céljából. A „Stigmatizált” iskola vezetője, az általa kiválasztott interjúalanyokkal az interjú tényét csak a felvétel napján közölte, és a felvétel idejét is egy kötött időintervallumra szűkítette, így arra idő hiányában nem volt lehetséges felkészülniük. Ez a körülmény ugyanakkor az interjúalanyokból nem váltott ki ellenkezést vagy felháborodást. Ennek nonverbális jelei sem mutatkoztak. Kérdezőként javasoltam az interjúra más, az interjúalanyok számára esetleg kedvezőbb időpont megbeszélését és a felkészülés lehetőségét is, de az ezzel kapcsolatos felvetéseimet az iskola igazgatója nem támogatta, hivatkozva a tanévkezdés számos tennivalójára.

Az interjúk helye – alkalmazkodva az interjúalanyok igényeihez – minden esetben a vizsgált iskolákban volt. Az iskolák illetve az interjúalanyok anonimitásának érdekében, az interjúk helyének pontos közlése helyett, az interjúfelvétel körülményeinek közlésére szorítkozom. A tagintézmény-vezetőkkel az interjúk felvétele iskolájuk igazgatói irodájában történt. A pedagógusokkal egy alkalommal klubszobában, egy alkalommal az iskolavédőnői szobában, a többi esetben pedig az aktuálisan üres osztályteremben történt az interjúbeszélgetés. Az interjúk felvételére 2010. 06. 23. és 2010. 10. 12. között került sor. Az interjúidőpontok pontos, interjúalanyonként történő rögzítése a 3. számú mellékletben található.

A félig strukturált interjúk felvétele diktafonos magnetofonnal történt, majd az interjút követően a hanganyag szó szerinti rögzítése számítógépre való gépeléssel valósult meg. Egy-egy interjú felvétele átlagosan 2-3 órát vett igénybe, legépelésük egyenként 7-10 órát. Az interjúalanyok az iskolaazonosító kód mellett számkódot kaptak az azonosításukhoz, és az idézhetőség kedvéért. Az interjúk szövegeit interjúalanyonként file-okba rendezve rögzítettem. Az interjúk anyagának teljes, gépelt, nyers (stilizálatlan) változatát 96 gépelt oldal terjedelemben az 1. számú CD melléklet tartalmazza.

A tartalomelemzésben a mintára való hivatkozás mind az interjúidézetekben, mind pedig a következtetések megfogalmazásakor a következőképpen történik:

„Stigmatizált” iskola, igazgató, tanár 1, tanár 2,
„Hagyományos” iskola, igazgató, tanár 1, tanár 2,
„Holisztikus” iskola, igazgató, tanár 1, tanár 2,
„Szervezetfejlesztő” iskola, igazgató, tanár 1, tanár 2.

3.4. Az adatok elemzésének módszerei

3.4.1. A tartalomelemzés módszere

Elsőként a tartalomelemzés történetének fő csomópontjait, majd a fogalmi sokszínűség problémáját, s végül a pedagógiai alkalmazás lehetőségeit kívánom bemutatni. A módszer történetének feltárásában Klaus Krippendorff, míg a fogalmi és tartalmi dilemma kérdéseinek tisztázásában Krippendorff, Ehmann Bea és Antal László írásai voltak a segítségemre. A pedagógiai alkalmazás kérdésében Szabolcs Éva művei jelentették a vezérfonalat.

A tartalomelemzés gyökereiben az első csomópontot a 19-20. század fordulóján a *kvantitatív hírlapelemzés* jelentette az Amerikai Egyesült Államokban. Ennek lényege az,

hogy a sajtótermékek sajátosságait és kritikáit számszerűsítve, az okok feltárása és értelmezése nélkül mutatták be. Krippendorff megállapítja, hogy az USA-ban a tömegkommunikációs eszközök elterjedése, és a társadalmi problémák hátterében a tömegkommunikáció felelősségét hangsúlyozó szemlélet, valamint a kvantitatív újságelemzésből kiinduló metodológia fejlődése között szoros a kapcsolat (Krippendorff 1995).

A módszer fejlődésében a második jelentős csomópontot a II. világháború idején kifejlődött *propagandaanalízis* jelenti. Eszerint az USA-ban a német sajtó és rádióadások rejtett üzeneteit kívánták feltárni. Itt a kvantitatív elemzés (kifejezések előfordulási arányának vizsgálata) olyan minőségi elemzéssel bővült, amely a kommunikáció rejtett összefüggéseire koncentrált. Mindez új fordulatot jelentett a nyelvi közlemények vizsgálatában, s elvezetett a tartalomelemzés kvantitatív-kvalitatív problematikájához, amely hosszú ideig megosztotta a módszer művelőit (Krippendorff 1995, Ehmann 2002). A vita abban állt, hogy mi a módszer lényege: a mérés és a megszámlálhatóság, vagy olyan rejtett elemek láthatóvá tétele, amelyek létezését a szövegelemek kigyűjtése és megszámlálása nem teszi megismerhetővé. Végül az a megegyezés született a kutatók körében, hogy a tartalomelemzés a mérést és az explorációt egyaránt magába foglalja (Ehmann 2002).

Krippendorff kiemeli a tartalomelemzés alkalmazásának lehetőségét és szükségszerűségét a társadalom működésének szimbólumait értelmező humán- és társadalomtudományok esetében, melyek a következők: tömegkommunikáció, nyelvészet, irodalomtudomány, történettudomány, antropológia, szociológia, politológia, pszichológia, pszichiátria és a neveléstudomány (Krippendorff 1995).

A szakirodalom nem egységes a tartalomelemzés terminus technikusát illetően. A fogalom alatt leggyakrabban módszert, eljárást vagy technikát értenek, olykor azonban a tudományág fogalma is előkerül az értelmezésben (Krippendorff 1995). Dolgozatom fogalomrendszerét egyértelművé téve leszögezem, hogy a tartalomelemzés alatt következetesen módszert fogok érteni.

A módszer pedagógiai kutatásokban történő hazai alkalmazásának területére Szabolcs Éva vezeti el az érdeklődőt. Kritikája kettős a módszer alkalmazását illetően: úgy látja, hogy a gyakran tartalomelemzésként feltüntetett módszer nem felel meg az alkalmazás kritériumainak, illetve „(...) kevésbé elterjedt módszer a pedagógiában. Sokszor anélkül alkalmazzák, hogy tisztában lennének specifikumaival. Gyakran keverik össze a dokumentumelemzéssel, valószínűleg azért, mert ott is egy szöveg tartalmának elemzéséről van szó.” (Szabolcs 2004:335). Számos kutatás példájával támasztja alá azt a tényt, hogy bár

egyres kutatások közel álltak a tartalomelemzés módszeréhez és fontos eredményekkel is szolgáltak, mégis, csak részben feleltek meg a nevezett módszer kritériumrendszerének¹⁴ (Szabolcs 2004). Szabolcs Éva: Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában: gyermekkép Magyarországon 1868-1890 című könyve a módszer pedagógiai alkalmazásának iskolapéldája, mely kiindulópontot jelenthet a neveléstudomány kvalitatív szemléletmódot képviselő kutatóinak (Szabolcs 1999).

Mielőtt rátérnék a tartalomelemzés folyamatára, célszerű meghatároznom, hogy milyen szemlélettel közelítek kutatásom módszeréhez. Az értelmezésben Antal László definícióját tekintem alapvetésnek: „(...) tartalomelemzésnek az olyan eljárásokat nevezzük, amelyek során közlemények, üzenetek törvényszerűen visszatérő sajátosságai alapján módszeres és objektív eljárással olyan következtetéseket vonunk le, amelyek a közleményben nyíltan kimondva nincsenek, de az üzenet megszerkesztettségének, azaz kódolásának módjaiból kiolvashatók, s esetleg más módon (nem tartalomelemzéssel) nyert adatok segítségével megerősíthetők” (Antal László 1976:15).

Antal László definíciója megerősít abban a szándékomban, amely szerint kutatásom adataiból megfelelő kódolással olyan összefüggésekhez, következtetésekhez juthatok, melyek a kutatásom anyagaiból nem olvashatók ki közvetlenül, csakis a kontextusban való elemzés által. Kutatásom módszerét a kétféle adatgyűjtési módszerrel előállított adatok tartalomelemzése jelenti: a mintaként szolgáló iskolák nevelési programjaiban található „Egészségnevelési és környezeti nevelési programok” dokumentumainak, valamint a mintában szereplő iskolák igazgatóival és kiválasztott pedagógusaival készült félig strukturált interjúk legépelet hanganyagainak a tartalomelemzése.

A tartalomelemzés folyamata kétlépcsős folyamat:

Elsőként, a kategorizálás és kódolás során a tartalmakat olyan adatokká alakítjuk, melyekben bizonyos szabályokat követve a szövegek elemei besorolhatóak.

A második lépés, a magyarázatok és értelmezések megfogalmazását jelenti mennyiségi és minőségi következtetések által (Szabolcs 2004).

¹⁴ Szabolcs Éva (2004): *Tartalomelemzés*. in.: Falus Iván (szerk.). (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó. Budapest. A szerző a tartalomelemzésről szóló fejezet 335-338. oldalán azt mutatja be példákon keresztül (Golnhofér Erzsébet - Nádasi Mária: A tartalomelemzés lehetőségei a nevelés és az oktatás tervezésében című kutatása, Falus Iván - Kotschy Beáta: Pedagógusok a pedagógusképzésről című kutatása valamint Julia Wrigley neveléstörténeti kutatása), hogy a neveléstudományban milyen lehetőségeket hordoz, és milyen alkalmazási hibalehetőségeket rejt a módszer.

3.4.2. A dokumentumelemzés és a tartalomelemzés módszertani különbségei

E fejezetben, Nádasi Mária segítségével meghatározom a pedagógiai kutatásokban lehetséges dokumentumok sajátosságait, és a dokumentumelemzés fogalmát. Majd Szabolcs Éva összehasonlító elemzése kapcsán vázolom a dokumentum- és tartalomelemzés módszerének fő különbségeit.

A dokumentumelemzés a társadalomtudományok közös módszere, amely dokumentumnak tekint „(...) minden olyan, a közelmúltban vagy napjainkban készült olyan anyagot, amely nem a pedagógiai kutatás számára készült, de amelyek elemzése a pedagógiai kutatás számára tanulságos.” (Nádasi 2004a:317).

A pedagógiai kutatásokban a dokumentumelemzés alkalmas lehet adatok gyűjtésére és következtetések megfogalmazására az oktatási rendszerek/alrendszerek működésére, az intézmény és szervezettípusokra, a pedagógiai folyamat szereplőire és érintettjeire vonatkozóan. Ezen kívül, a pedagógiai intézmények szervezeti, működési és nevelési sajátosságainak feltárásában is releváns módszer lehet. Az általam elemzésre kerülő dokumentumok, azaz, a nevelési program részét képező „Egészségnevelési és környezeti nevelési programok” a nevelési- oktatási folyamat intézményi tervezéséhez, szervezéséhez és értékeléséhez kapcsolódnak. A „címzettek” szerinti csoportosításban Nádasi megkülönböztet hivatalos, személyes, a személyességet előhívó hivatalos, és „nem-címzett” dokumentumokat. Az általam vizsgált dokumentumok írásbeli, hivatalos és eredeti dokumentumok, mivel „abban a konkrét formában és azzal a konkrét tartalommal adottak a kutató számára, ahogy azok elkészültek.” (Nádasi 2004a:321).

Szabolcs Éva felhívja a kutató figyelmét a dokumentum- és a tartalomelemzés közötti azonosságokra és lényeges különbségekre.

Azonosság a két módszerben, hogy szövegeket analizálnak (melyek nem feltétlenül írásos anyagok), s az elemzés mennyiségi és minőségi ismérvek alapján is történhet.

A meghatározó különbségeket a következőkben látja:

- A dokumentumelemzés inkább jelenkori anyagokra vonatkozik, míg a tartalomelemzés többször a múltba tekint.
- Tartalomelemzéssel a pedagógiai kutatás számára készült anyagok, így kérdőívek, interjúk válaszai is analizálhatók, míg a dokumentumelemzés ezeket a forrásokat kizárja.
- A dokumentumelemzési eljárás kivitelezésében biztosított szabadsággal ellentétben, a tartalomelemzés szigorúan meghatározott lépések alapján történik.

- Míg a dokumentumelemzés az explicit módon megjelenő tartalom alapján vonja le következtetéseit, addig a tartalomelemzés a rejtett összefüggéseket mutatja meg (Szabolcs 2004).

Az összehasonlítást követően le kell szögezmem, hogy bármennyire is kézenfekvő lenne a rendelkezésre álló egészségnevelési programok dokumentumelemzésével kizárólag az explicit tartalom alapján levonni következtetéseket, mégis a tartalomelemzést választom, mert az iskolák egészségfelfogásának és egészségnevelésének a rejtett, mélyebb szálú összefüggéseit, nem pedig a nyilvánvaló tartalmát tárom fel.

4. A dokumentumok tartalomelemzésének eredményei

4.1. A tartalomelemzés folyamata

Az elemzés alapjául az iskolák által rendelkezésre bocsátott nevelési programok szolgáltak, papíralapú és elektronikusan rögzített formátumban.

A tartalomelemzés kétlépcsős folyamat:

1. lépés: Kategorizálás és kódolás.

Elsőként, a kategorizálás és kódolás folyamatában a tartalmakat olyan adatokká alakítjuk, melyekben bizonyos szabályokat követve a szövegek elemei besorolhatók. Ez egy olyan szempontrendszer/kategóriarendszer alapján történik, amely alapján az elemzési egységeket osztályozzuk. A kategóriarendszer akkor jó, ha minden elem/egység csak egy kategóriába sorolható be, tehát a kategóriáknak kölcsönösen ki kell zárniuk egymást.

2. lépés: Értelmező-magyarázó műveletek

A második lépés, a magyarázatok és értelmezések megfogalmazását jelenti mennyiségi és minőségi következtetések által, tehát ebben a lépésben az adatokat kontextusban értelmezzük (Szabolcs 2004).

Mivel azonban a kategóriák felállítása sem nélkülözheti az értelmezést, ezért a két lépés élesen nem különíthető el egymástól.

A kódolás tükrözi a kutató azon szándékait, melyek a kutatási problémák kategóriák által való megjelenésében, a kategóriák rendszerében, valamint a kategóriák tartalmi egységeiben öltenek testet. A kategóriák lehetnek előre meghatározottak, és kibontakozhatnak a vizsgálat során is (Szabolcs 2000, 2004). Dolgozatomban a kategóriák a kutatás céljainak, illetve a szakirodalmi elemzéseknek megfelelően *előre meghatározott kategóriák* lesznek.

A kategóriák minden esetben valamilyen logikai rendszert alkotnak, melynek *rendezőelve* dolgozatomban a *kutatási kérdések követése*, a szakirodalom által kínált vizsgálható dimenziók mentén.

A következő feladatomban a kategóriák tartalmi egységeinek a meghatározása. E kérdésben is különböző lehetőségek közül választhatok, mivel – részben a szöveg típusától függően – kódolási egység lehet a fogalom, a műfaj, a téma, míg a szövegegységek szavak, sorok, mondatok, bekezdések, szövegtörzsek is lehetnek. *Dolgozatomban a dokumentumok olyan szövegtörzsei (több mondatos, akár felsorolást is magukba foglaló szövegrészelei) után kutatok, amelyek az iskolai egészségfelfogás mentálhigiénés tartalmára, valamint a lelki egészségvédelem megvalósításának tudatos tervezésére utalnak mind az iskola különböző színterein és viszonyrendszereiben, mind pedig módszertanában, felelős személyeiben és értékelésében.* A kódolási egységként értelmezett szövegtörzseket rendre idézeteknek, szövegrészeknek/szövegrészleteknek fogom nevezni, mivel ezek a dokumentumok szó szerint idézett szövegrészelei. A kódolt szövegtörzsek nem fedik le iskolánként a szövegcorpus (egészségnevelési program) egészét, hanem kizárólag az előre meghatározott kategóriák szempontrendszere mentén jelennek meg a kiválasztott szövegelemek. Ezt az elhatározást erősíti az a jelenség is, amely az egészségnevelési programok terjedelmi és strukturális különbségeiből adódik. Példaként említem, hogy míg egyik vizsgált iskola egészségnevelési programja összesen 3 oldal, addig a vizsgálatban szereplő kontrolliskoláé 11 oldal terjedelmű, tehát kifejtettségük, szerkezetük is erősen eltérő. Ez magyarázza az idézett szövegtörzsek eltérő stílusát, terjedelmét.

4.2. A dokumentumok tartalomelemzésének a szempontjai

Az egészségfelfogás és a mentálhigiénés szemléletmód iskolai szintű, dokumentumok alapján történő megismerése, a manifest és latens tartalom kódolása alapján határozható meg. Earl Babbie arra hívja fel a tartalomelemzéssel dolgozó kutatók figyelmét, hogy a manifest tartalom kódolásakor a közlések látható oldalát, míg a latens tartalom kódolásával a felszín alatt felfedezhető jelentéseket foglaljuk rendszerbe a téma fogalmi keretei szerint (Babbie 1996).

A fogalmi keretet az irodalmi áttekintés kutatási célok alapján kialakított kategóriarendszere adta, amelynek segítségével a manifest tartalom kódolása történt. A rejtett tartalmak megállapításakor a mögöttes jelentésekre fókuszálunk, ezért ezek kategorizálása kevésbé egyértelmű folyamat a manifest tartalmak megragadásához képest.

Elemzésemben elsőként ehhez nyújtanak segítséget a kategóriarendszeren belül kialakított alkategóriák.

Az iskolák egészségnevelési programjainak – mint dokumentumoknak – a tartalomelemzésével az a célom, hogy *a manifest tartalom szintjén megismerjem a vizsgált iskolák deklarált egészségfelfogását, egészségnevelési célkitűzéseit, tevékenységeit, módszereit és szereplőit, továbbá az egészségnevelési tevékenységük értékelésének szempontjait. Ugyanakkor a kategóriarendszeren belül kialakított alkategóriák segítségével olyan rejtett tartalmakra és összefüggésekre kívánok rávilágítani, melyek a kutatás céljaihoz illeszkedően a következő kérdésfeltevésekben jeleníthetők meg:*

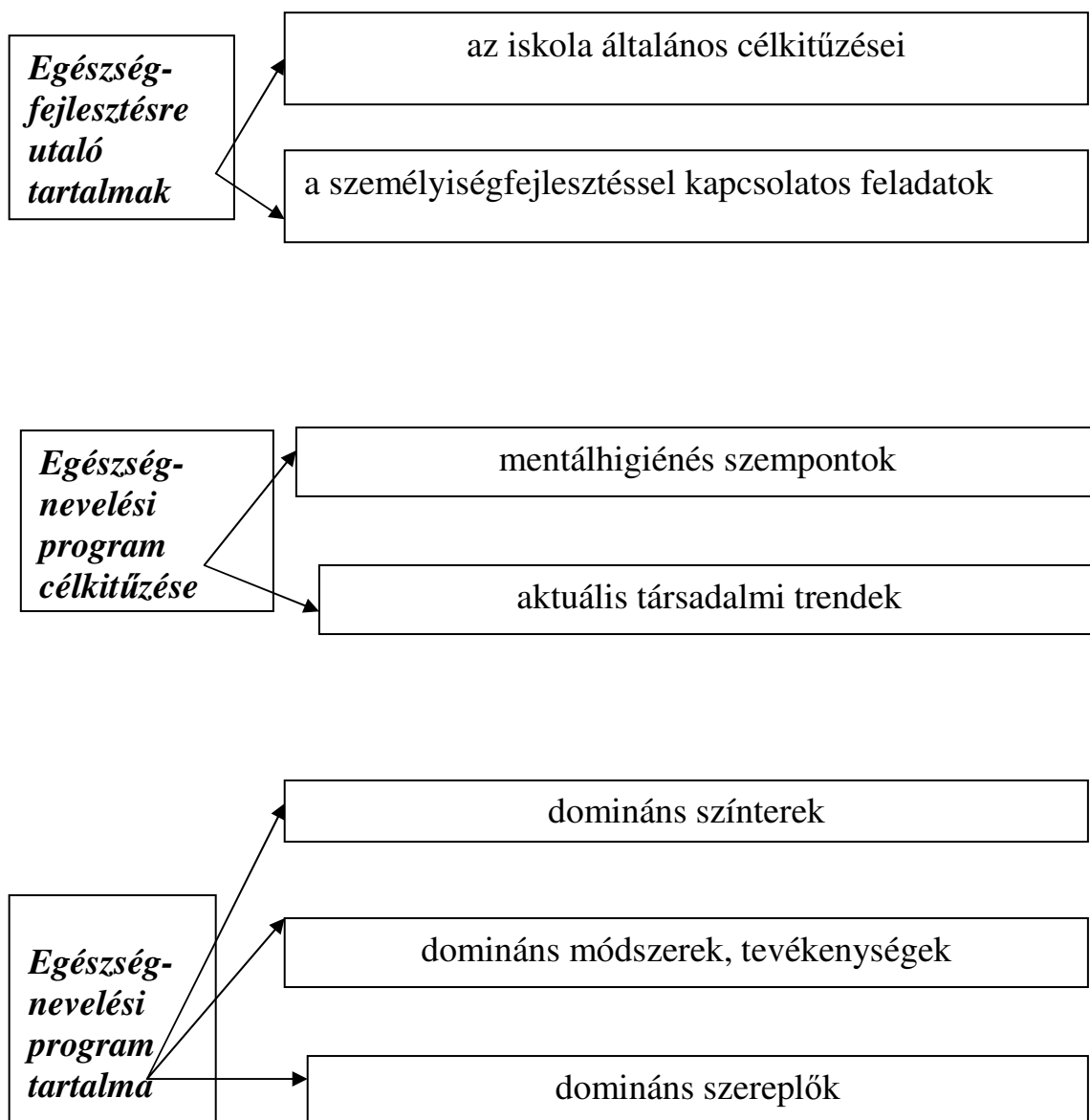
- Milyen egészségfogalom bontakozik ki az egészségprogramból?
- Az iskola egészségnevelésének célkitűzései között megjelennek-e mentálhigiénés szempontok, illetve az aktuális társadalmi trendek?
- Reagál-e az egészségnevelési program a beiskolázási körzet földrajzi, társadalmi sajátosságaira, valamint a tanulók szociokulturális körülményeire mint az iskolai egészségfejlesztés szükségleteire?
- A programban megjelenő domináns színterek, szereplők és módszerek milyen üzenetet közvetítenek az iskolai egészségnevelés értelmezéséről?
- Az egészségnevelés, az iskolai nevelés színtereit és társas viszonyrendszereit átható folyamatként, vagy időszakokhoz köthető teljesítendő feladatként jeleníti-e meg?

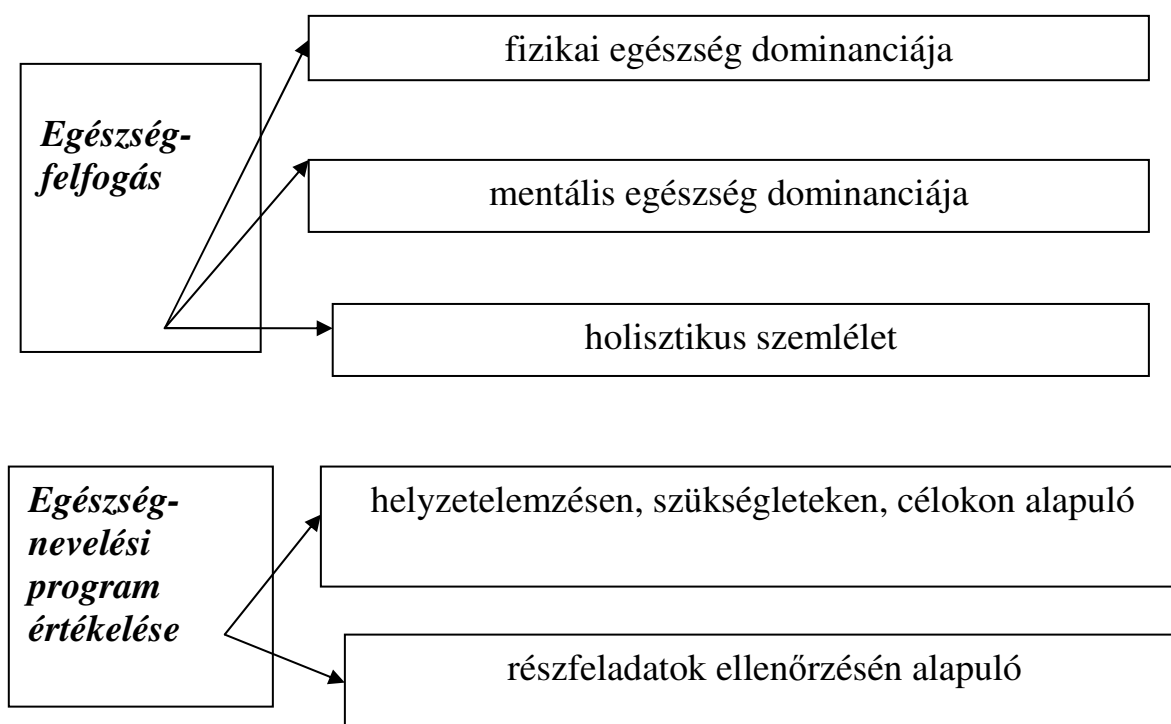
A feltett kérdések esetleg azt is sugallhatják az olvasó számára, hogy a válaszok explicit módon megjelennek a dokumentumok szövegében, tehát nincs is szó a tartalomelemzésre jellemző rejtett tartalmak kereséséről. Azonban meg kell jegyeznem, hogy az elemzés két kategóriájában – az egészségnevelési program tartalmában, valamint az egészségnevelési program értékelésében – az explicit tartalmak szintén explicitnek tűnő alkategóriáin keresztül juthatok csak el a mélyebb, rejtettebb összefüggésekhez. Ha például, a rejtett tartalom köréből azt kívánom feltárni és értelmezni, hogy az iskola miként gondolkodik az egészségnevelés tartalmáról – azt szűken vagy tágan értelmezi, saját feladatnak tekinti vagy szakmásítja, az ismeretátadásra vagy szokások és értékek változtatására fókuszál – azt csakis olyan explicit tartalmak további szempontokat követő elemzésével tudom megtenni, mint az egészségnevelésbe vont színterek, szereplők és módszerek vizsgálata. A fenti gondolatmenethez azt is hozzá kell tennem, hogy a dokumentumok szövegéből kiolvashatók egyes színterek, szereplők, vagy módszerek, de hogy ezek sorából az iskola mit tekint

dominánsnak, az szintén csak rejtetten, és nem explicit módon van jelen a szövegegységekben.

Összességében a fenti célkitűzésekre alapozva alkottam meg a programok tartalomelemzésének kategóriarendszerét, melyet a 4. számú ábra foglal rendszerbe.

4. ábra: Az egészségnevelési programok tartalomelemzésének kategóriarendszere





4.3. Az egészségneveléssel kapcsolatos tartalmak megjelenése az iskolák nevelési programjának általános célkitűzéseiben és a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos feladatokban

E fejezetben mindenekelőtt az *iskolák nevelési programjának – a pedagógiai koncepciójával és küldetésével szorosan összefüggő – általános célkitűzéseit* vizsgálom meg, keresve benne az egészségneveléssel kapcsolatos tartalmakat. Az egészséggel kapcsolatos célok megjelenése az általános nevelési célok között azt mutatja, hogy az egészségnevelés nem csak formálisan és kötelezően előírt tartalomként van jelen az iskola életében, hanem prioritásként kezelt nevelési terület. E fejezetben keresem továbbá a *személyiségfejlesztéssel kapcsolatos feladatok* intézményenként meghatározott körét, támpontként az egészségnevelés mentálhigiénés tartalmainak vizsgálatához. Ezt követően mutatom be a soron következő alfejezetben az egészségnevelési programok célkitűzéseinek tartalmát, iskolánként.

A „Stigmatizált” iskola nevelési felfogásában a kiválasztott értékek sorában konkrétan megnevezve találjuk az egészséget, a tudás és a szocializáltság mellett, amelyre az intézmény pedagógiai cél- és feladatrendszere épül. Az egészség megjelenése az iskola alapértékei között azt sugallja, hogy a továbbiakban az iskolai egészségnevelés is preferált, kitüntetett

szerepet kap a nevelési funkciók és feladatok sorában („Stigmatizált” iskola, Nevelési Program:11).

A „Hagyományos” iskola is meglehetősen tudatos a nevelési célok és feladatok egészségnevelési tartalmainak kibontásában. A célok és a feladatok felsorolásában a következőket olvashatjuk:

- „Tanítványaink tudásának, képességeinek, egész személyiségének olyan irányú fejlesztése, amelyek segítségével fizikailag és szellemileg egészséges, a környezettel (természeti és társadalmi egyaránt) harmóniában élő felnőtté váljanak.
- Kialakítjuk tanulóink számára az egészséges életmód igényét és törekszünk arra, hogy ez a felnőttkorban is megmaradjon.

Diákjainkat felkészítjük a harmonikus családi életre.” („Hagyományos” iskola, Nevelési Program:14).

A fenti – egészségtudatosságot mutató – idézetben azonban szembetűnő, hogy a kifejezések sorrendisége alapján, a tudás és képességfejlesztés megelőzi a teljes személyiség fejlesztését, miként a fizikai egészségdimenzió a szellemi dimenzióét. Ez arra enged következtetni, hogy nem a lelki egészségen alapuló személyiségfejlesztés áll az egészségnevelés középpontjában.

A „Holisztikus” iskola is tudatosan az általános célok közé sorolja az egészségfejlesztéssel kapcsolatos elképzeléseit, elsősorban a mentálhigiéné oldaláról közelítve:

- „Olyan szabad, független személyiségek, egyéniségek nevelése, akik reális önismerettel rendelkeznek, s tisztában vannak a céljaik eléréséhez szükséges alapvető módszerekkel, képesek az önmegvalósításra, az élet szeretetére és tiszteletére, képesek a megszerzett tudást alkalmazni, motiváltak az élethosszig tartó tanulásra.” („Holistikus” iskola, Nevelési Program:7).

A „Szervezetfejlesztő” iskola célkitűzéseiben látható a nevelési célok és az egészségfejlesztés koherenciája, melyben szintén a lelki egészség a kiindulópont.

„Célunk, hogy testileg, lelkileg egészséges, megfelelő módon szocializált fiatalok lépjenek ki az intézmény falai közül, akik kellő önismerettel, döntési képességgel rendelkezve, reális továbbtanulási irány választásával határozzák meg további sorsuk alakulását.” („Szervezetfejlesztő” iskola, Nevelési Program:5).

Mivel vizsgálatom kulcskérdése az iskolai mentálhigiéné, ezért nem elhanyagolható kérdés számomra az, hogy az intézmények a nevelési program személyiségfejlesztéssel kapcsolatos fejezetében milyen feladatokat állítanak fel. Ennek áttekintése azért is rendkívül fontos, mert a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos feladatoknak az egészségnevelési program

célkitűzéseiben és tartalmában is vissza kell köszönnie, amennyiben a program következetesen holisztikus szemléletmódot tükröz. Ez tehát egyben a további elemzésekhez is támpontot kínál.

A „Stigmatizált” iskola úgy fogalmaz, hogy az „Iskolánk nevelésének alapfunkciója a személyiségfejlődés szándékos segítése, a pozitív egyéni értékrend kialakításának, megszilárdításának, pozitív irányú változásának az elősegítésével.” („Stigmatizált” iskola, Nevelési Program:24).

Iskolai nevelésük alapvető feladatának a személyiség személyes, kognitív, szociális és speciális kompetenciának a fejlesztését tekintik, részletesen kifejtve, hogy intézményük tanulóinak vonatkozásában ez milyen további származtatott feladatokat takar. A személyes kompetencia fejlesztésének célkategóriái a következők voltak: az élet tisztelete, önismeret, önnevelés, önbizalom, autonómia és belső harmónia. A kognitív kompetenciák fejlesztését a változatos információk kínálatára, illetve az egyéni motivációk kialakítására alapozzák. A szociális kompetenciára mint a személyiségfejlesztés legerősebb komponensére, a kommunikációs kölcsönhatások fejlesztésével és a pedagógusok által megismert kötődési háló indirekt befolyásolásával kívánnak hatni. A speciális kompetenciákat az alkotóképesség és a tehetség valamely irányú kibontakoztatásán keresztül képzelik el („Stigmatizált” iskola, Nevelési Program:24-27).

A „Hagyományos” iskola a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos feladatait az alábbiak szerint fogalmazza meg:

„Így nyílik lehetőség tanulóink eredményes személyiségfejlesztő oktatására, műveltségük és világnézetük fejlesztésére. Az iskolai munkát, tanulást, játékot úgy szervezzük, hogy fejlessze tanulóink önismeretét, az együttműködési készségét, és eddze akaratukat, miközben pedagógiai munkánk középpontjában tanulóink valamennyi személyiségkomponensének: az értelem, az érzelem, a fizikum és a jellem harmonikus és differenciált fejlesztése áll.” („Hagyományos” iskola, Nevelési Program:15).

Az látható, hogy a „Hagyományos” iskola is deklarálja programjában a személyiség sokoldalú formálásának igényét, amelyben a pszichológiai elvárásoknak megfelelően megjelenik az önismeret, és a társas készségek köréből az együttműködés fejlesztése. De ha a személyiségfejlesztés komponenseinek sorrendiségét is szemügyre vesszük, akkor latensen a műveltség, a világnézet és az értelem pallérozásának a hangsúlya figyelhető meg.

A „Holisztikus” iskola pedagógiai programjában a személyiségfejlesztés feladataiba építve találjuk az egészségnevelési programot, nem önálló tartalmi egységként. Ez feltételezi azt a szemléletet, hogy a két terület szervesen összetartozó, egymástól el nem választható. Így a személyiségfejlesztés és az egészségnevelés céljai is együtt jelennek meg. Nevelési

koncepciójuk a diákokat testi-lelki-szellemi egységként fogja fel, és a személyiség objektív, szubjektív és szociális dimenzióinak fejlesztésére épít. Az objektív dimenzió elsősorban a társadalmi beilleszkedéshez és tartalmas életvitelhez szükséges tudást és készségeket, míg a szubjektív dimenzió a jószág és igazság tiszteletét, az esztétikai fogékonyság kialakítását foglalja magába. A szociális dimenzió szól az erkölcsi és szociokulturális értékek formálásáról. E fejezet az énkép-önismeret, a testi-lelki egészség és a környezettudatosság fejlesztését, valamint az aktív állampolgárságra való felkészítést kiemelt nevelési feladatként írja le („Holisztikus” iskola, Nevelési Program:20-22).

A kontrolliskola a személyiségfejlesztés feladatait a következőkben foglalja össze:

„Iskolai nevelésünk az önmagáért és környezetéért felelős személyiség kialakítását állítja középpontba. Az iskola értékrendjében fontos szerepet szánunk a gyerekek és felnőttek közötti bizalom, együttműködés, a hatékony kommunikáció és a teljesítményértékek emberformáló hatásának. Feladat: az egyes életkorokban, személyiségtípusokban, nevelési helyzetekben döntő szerepet játszó egyedi értékek, pozitívumok, motívumok felismerése, erősítése, továbbfejlesztése.” („Szervezetfejlesztő” iskola, Nevelési Program:15).

A kontrolliskola a személyiségfejlesztés célját és feladatait konkrétan, a mentálhigiénés szemléletmóddal kongruensen fogalmazza meg.

E kérdéskörben – elemzéseimet összefoglalva – az látható, hogy az iskolák általános célkitűzései minden esetben hordoznak egészséggel, egészségfejlesztéssel kapcsolatos tartalmakat. A „Stigmatizált” iskolában az egészségre mint meghatározó értékre épül – a tudás és a szocializáltság mellett – az iskolai cél- és feladatrendszer. A „Hagyományos” iskola elsősorban feladatok formájában, míg a „Holisztikus” és a „Szervezetfejlesztő” kontrolliskola az elérni kívánt végeredmény szempontjából közelítette meg az egészségfejlesztés kérdését.

A személyiségfejlesztésben megjelenő feladatok közös sajátossága a vizsgált iskolák vonatkozásában, hogy azok – bár eltérő mértékben és pontossággal – a személyiség mentális és szociális aspektusait, azok fejlesztésének lehetőségeit figyelembe vették. A „Szervezetfejlesztő” iskola és a „Stigmatizált” iskola esetében találkoztam, nem csupán a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos célok, hanem az iskola szintjén lehetséges feladatok legpontosabb felvázolásával. A „Holisztikus” iskola egységben gondolkodásáról árulkodik a személyiségfejlesztés és az egészségnevelés cél- és feladatrendszerének azonos fejezetben, koherensen történő kifejtése. Itt egy más struktúrában, a kiemelt fejlesztési feladatok között találjuk a részfeladatokat. A „Hagyományos” iskola által elsőként megjelölt feladat a

műveltség, a világnézet fejlesztésének irányába mutat, amit az értelem, az érzelem, a fizikum és a jellem harmonikus fejlesztésének igénye követ.

4.4. Az iskolai egészségnevelési programok célkitűzései

Ettől a fejezettől kezdve, az iskolák nevelési programján belül kizárólag az iskolák egészségnevelési programja képezi vizsgálatom tárgyát. Ennek megfelelően az egészségnevelési programok célkitűzéseit vizsgálva keresem a mentálhigiénés szempontok, valamint az aktuális trendek megjelenését. Erre azért van szükség, mert az iskolák is kettős kihívással küzdenek: *„Egyrészt a jövőre irányuló és ezért szükségképpen az iskoláztatás éveitől időben jóval távolabb eső eredmény érdekében stratégiai feladatként kell kezelnie az egészségnevelést, másrészt a jelen rizikófaktorainak ismeretében a napi problémákra azonnal reagálva kellene eredményes választ adnia.”* (Meleg 2006a:208). Az iskolai időszemlélet jövőre irányultsága a felnövekvők életminőségére fókuszál, és ehhez a mentálhigiénét is szervesen magába foglaló személyiségfejlesztést kínálja eszközként (Meleg 2002, 2006a).

Az aktuális trendek alatt – visszautalva az egészségnevelési programokat feldolgozó fejezetekre – elsősorban az aktuális társadalmi kihívásokra reflektáló egészségnevelési programokat értjük, melyek a táplálkozással, testmozgással, higiéniával, szexuális neveléssel, valamint a dohányzás, alkohol-, drog- és AIDS prevencióval kapcsolatosak, és metodikájukra is leginkább a korrekciót vagy prevenciót szolgáló ismeretátadás a jellemző. Az iskolák nevelési programjainak tartalomelemzésében a vezérfonal a mentálhigiénés szempontok keresése, mert tudjuk, hogy a jövőt szem előtt tartó egészségnevelés a maga szemléletmódjával, módszer- és eszközrendszerével képes a jelen kihívásaira is adekvát választ nyújtani (Meleg 2002, 2006a).

Most nézzük meg intézményenként, hogy azok milyen célokat és feladatokat fogalmaztak meg az egészségnevelési programjaikban.

A „Stigmatizált” iskola egészségnevelési programjában a következő célok kerültek megfogalmazásra:

„Cél: az egészségkultúráltság elérésének eszközeivel igényesebb tanulói szükségletek kialakítása, az életvitel módosítása.

Feladatok, részcélok:

- a.) élettér környezeti és tárgyi feltételeinek alakítása és működtetése
- b.) személyes higiénia belső szükségletté válása rendszeres ellenőrzéssel
- c.) mozgáskultúra fejlesztése sportági kínálat növelésével

- d.) személyes példaadás
- e.) étkezési szokások szempontjainak gyakoroltatása
- f.) helyes napirend kialakításának segítése
- g.) szülői együttműködés kialakítása
- h.) saját és mások egészség megőrzésének biztosítása
- i.) egészségre káros szokások megelőzése, kezelése.” („Stigmatizált” iskola, Nevelési Program: 17).

A „Hagyományos” iskola egészségnevelési programjában a következő célokat fogalmazta meg:

„Céljaink:

- A természeti környezet megóvása, az élő és élettelen környezet megismerése, a természet szépsége iránti fogékonyság, illetve az erre vonatkozó magatartás formálása.
- A környezettudatos gondolkodásra épülő egészséges és kulturált életmód iránti igény kialakítása, ezen gondolkodásmód tükrében, az eddigi szokásokkal való kritikus összehasonlítás, az újragondolás, és lehetőség szerint, a továbbfejlesztés.
- Az önellátó képességek (tisztálkodás, testápolás, öltözködés, stb.) fejlesztése.
- Az egészségvédő magatartás kialakítása (pl.: balesetek megelőzésének módjai, egészségre káros szokások megismerése).

Feladatok:

- A mindennapok egészségügyi ismereteit sajátítsák el tanítványaink (komfortérzet, közérzet, személyi- és környezethigiéne, kisebb sérülések ellátása, betegség, egészség, fertőzés, járvány, védőoltás, természetgyógyászat, stb.). Célkitűzéseink ismertetése a tanítási gyakorlatot teljesítő hallgatókkal is.
- Alakítsuk ki az egészséges életszemlélet igényét; a betegségek megelőzésére, valamint az egészség megőrzésére alkalmazott szabályok rendszerét.
- A szervezet működését befolyásoló, az idegrendszerre ható élvezeti és kábítószeres (kávé, alkohol, dohány, drogok) élettani hatásának megismertetése tanítványainkkal; az élvezeti és kábítószeres elutasító magatartásra nevelés. Legyenek tisztában az egészségkárosító hatások következményeivel.
- A felelősségteljes nemi magatartás elsajátítása. AIDS-prevenció.
- A harmonikus párkapcsolatok ismérése. A családi életre felkészítés, a családtervezés alapjai.
- A segítő kapcsolatok továbbépítése (Vöröskereszt, ANTSZ, Sulizsar).

- Továbbképzés biztosítása a tantestület érdeklődő tagjainak (pl.: konfliktuskezelési tréning, drog prevenció).
- Tájékozódás a tanulók és a szülők körében: információ gyűjtése, szükségletek felmérése, az egészségkárosító hatások körének megállapítására.” („Hagyományos” iskola, Nevelési Program:19).

A „Holisztikus” iskola a személyiségfejlesztés és egészségnevelés szempontjait egy kategóriaként kezelve az alábbi fejlesztési feladatokat és célkitűzéseket határozta meg.

„Kiemelt fejlesztési feladatok:

Testi és lelki egészség:

- a betegségek megelőzésének módja,
- az egészséges állapot örömteli megélése,
- a harmonikus élet értéként való tisztelete,
- az egészséges életvitel kialakítása.

Énkép, önismeret:

- az egyén önmagához való viszonya, önmagáról alkotott képe,
- az emberi értékek megismerése,
- önmagunkért, tetteinkért való felelősségvállalás.

Aktív állampolgárságra, demokráciára nevelés:

Formális, nem formális és informális tanulási lehetőségek biztosítása, amelyek elősegítik a tanulók aktív állampolgárrá válását.

- ismeretek, képességek, megfelelő beállítottság és motiváltság,
- konfliktuskezelés,
- humanitárius segítségnyújtás,
- értékorientációk (felelősség, autonóm cselekvés, megbízhatóság, tolerancia, társadalmilag elfogadott viselkedés).

Környezettudatosságra nevelés

- A tanulók természettudományi gondolkodásmódjának fejlesztése,
- ismerjék meg azokat a jelenlegi folyamatokat, amelyek következményeként bolygónkon környezeti válságjelenségek mutatkoznak,
- konkrét hazai példákon ismerjék fel a társadalmi-gazdasági modernizáció egyénre gyakorolt pozitív és negatív hatásait a környezeti következmények tükrében,
- kapcsolódjanak be közvetlen környezetük értékeinek megőrzésébe, gyarapításába, szerezzenek személyes tapasztalatokat a környezeti konfliktusok közös kezelése és megoldása terén.” („Holisztikus” iskola, Nevelési Program:22-24).

A „Szervezetfejlesztő” iskola az egészségnevelési programját helyzetelemzésre építi, és hosszú távú, közép- és rövid távú célokat határoz meg a következők szerint:

„Átfogó- vagy hosszú távú célunk: Lásd a jövőképben megfogalmazottakat.

Rész- vagy középtávú céljaink: Alapvető célunk, hogy az iskolai élet minden területe biztosítsa a benne élők testi, lelki és szociális egészségének fejlődését. Értérendünkbe épüljön be a globális egészség fogalom és a környezet tisztelete. Az egészséges életvitel kialakításához szükséges ismeretek birtokában a helyes magatartások és szokások kialakításával alkalmassá váljunk az egészséges életvitelre. Ismerjük azokat a tényezőket, folyamatokat, amelyek következtében a környezeti válság jelei mutatkoznak és tudatosuljon saját felelősségünk. Életünkben, mindennapjainkban gyakoroljuk azokat a tevékenységformákat, amelyek a környezetvédelmet szolgálják. Mindezeknek alapja és meghatározója programunk fő tartalma, a mentális egészség kialakítása és a tanárok személyes példája.

Rövidtávú céljaink: Rövidtávú céljainkat iskolánk mentálhigiénés kereshittantervében, az „Egész-ség” program célok fejezetében, az iskola és az osztályfőnöki munkaközösség éves munkatervében fogalmazzuk meg.” („Szervezetfejlesztő” iskola, Nevelési Program:24-25).

Az idézett egészségnevelési célok és feladatok azt mutatják, hogy a mentálhigiénés szempontok direkt módon is megfogalmazásra csupán a „Holisztikus” és a „Szervezetfejlesztő” iskolában kerültek. Míg az előbbi intézményben a pszichés és szociális egészséggel kapcsolatos tartalmak a fejlesztési feladatok köréből rajzolódtak ki, addig az utóbbi, s egyben kontrollként szolgáló iskolában, az időtávlatokban megjelenő tervezés átfogó (az előző fejezetben került ismertetésre) és középtávú céljaiban mutatkoztak meg, de a rövid távú célok keretében is utalás történt rá (iskolánk mentálhigiénés kereshittanterve).

A „Stigmatizált” iskolában inkább az aktuális rizikómagatartásokra való reflektálás a domináns a személyi higiéné, az étkezési szokások, a mozgáskultúra, a napirend javításán, valamint az egészségre káros szokások prevenciójának hangsúlyozásán keresztül. Miközben azt is látnunk kell, hogy a nevezett intézményben tanulók etnikai összetétele és szociokulturális körülményei¹⁵ olyan speciális szükségleteket támasztanak az iskola felé, melyekre annak reagálnia kell. Ily módon érthető, hogy az iskola nyomatékosítja az egyes rizikómagatartásokkal kapcsolatos céljait, pl. *„(...) személyes higiénia belső szükségletté válása rendszeres ellenőrzéssel, étkezési szokások szempontjainak gyakoroltatása, a káros szokások megelőzése és kezelése.”* („Stigmatizált” iskola, Nevelési Program:17). A hiányérzetet az

¹⁵ Az iskolában a tanulók kb. egyharmada roma származású az igazgató elmondása szerint. A szülők iskolázottságában felülreprezentált az alacsony végzettségűek aránya (30%), amely nem csupán a vizsgált iskolák vonatkozásában, hanem az országos adatokhoz képest is kiemelkedő. A HBSC kutatás reprezentatív országos mintájában az alacsony végzettségű szülők aránya 11,4%, az apák és az anyák összevont mintájában (Németh 2007:136).

okozza a kutató számára, hogy a rizikómagatartások prevenciójában nem jelennek meg a mentálhigiénés szempontok.

A „Hagyományos” iskola által megfogalmazott célkitűzések között nem találtam olyat, amely akár a személyes, akár a szociális kompetenciák oldaláról közelítette volna meg az egészségnevelés cél- és feladatrendszerét. Indirekt módon a mentális egészséget erősíthetné a kritikus gondolkodás megjelenése, de ez kizárólag a környezettudatossághoz kapcsolódó kíváncsiságnak jelent meg. A káros szokások/szenvedélyek megelőzése és a családi életre nevelés áll a környezetvédelem mellett a prioritások között. A célokból és feladatokból az is kitűnik, hogy a célok megvalósításában az ismeretek, információk elsajátításának jut a főszerep. Az attitűd- és magatartásváltoztatás emocionális aspektusainak, motivációinak kérdése ugyanis nem jelenik meg a célrendszerben.

4.5. Az egészségnevelési programok tartalma

Az egészségnevelési program tartalma 3 kategória mentén válik elemezhetővé: a szinterek, a módszerek és tevékenységek, valamint a szereplők vizsgálatán keresztül. E három kérdéskör feltárása vezet el annak az iskola által óhajtott és deklarált gyakorlatnak a megismeréséhez, amely lehet a célokkal koherens, de akár annak ellentmondó is. Mindezen keresztül, rejtett összefüggéseket tár az olvasó elé.

Hiszen az egészségnevelésbe vont szinterek gazdagsága és a társas viszonyrendszerekben való gondolkodás a záloga annak az egészségfejlesztésnek, amely az egyéni értékrendszer kritikáján és az interperszonális kapcsolatok javításán keresztül, az egészségmagatartás pozitív irányú változtatására tartósan, és több területen párhuzamosan képessé tesz.

Az alkalmazott módszerek kérdése két okból is fontos számomra. Egyrészt a nevelés mint magatartásformálás sajátosságait ismerve, tudjuk azt, hogy az ismeretátadó módszerek csupán a figyelem felkeltésére, az egyén motivációjának támogatására alkalmasak, de a lelki, emocionális szféra érintése nélkül nem indukálnak és tartanak fenn magatartásváltozást. Másrészt az egészségnevelésben alkalmazott módszerek az iskola időszemléletéről is árulkodnak: míg az információnyújtáson és egyes készségek kialakításán alapuló módszerek preferálása a jelenre irányuló iskolai egészségnevelés elsősorban korrekciós, prevenciós szándékára hívja fel a figyelmet, addig a személyiségfejlesztésre irányuló módszerek (beleértve a szociális kompetencia fejlesztését is) rendkívül gazdag módszertára, az iskolának

a jövő felé irányuló és életminőségben gondolkodó szemléletmódjára koncentrálni (Meleg 2001, 2002, 2006a).

Az egészségnevelés szereplőinek kiválasztása pedig azt mutatja, hogy az iskola a külső szereplők bevonásán és preferálásán keresztül szakmásítja, vagy a pedagógusokra támaszkodva az iskola belső nevelési feladatának tekinti az egészségnevelést (Meleg 2001, 2002, 2006a). Ezen belül rendkívül fontos szempont, hogy a személyes példaadás szükséglete megjelenik-e az iskolák programjaiban (Buda 2003a, Meleg 2002, 2006a).

Elsőként tehát az egészségnevelésben szerepet játszó színtereket tekintem át.

A „Stigmatizált” iskolában a program nem tartalmazza külön megjelölve az egészségnevelés színtereit. Az viszont kiderül az egyéb pontokból (állapotfelmérés, életkori szakaszokra bontott program, hatékonyságmutatók), hogy fontos szerepet szánnak a tanóráknak, az osztályfőnökkel és a többi pedagógussal töltött közösségi életnek, a mozgásprogramoknak, a gyógytestnevelésnek és az iskolai élettérnek mint funkcionális és esztétikai környezetnek.

A „Hagyományos” iskola külön pontban sorolta fel az egészségnevelésben szerephez jutó színtereket. A *tanórák* keretében részben a 6. és 8. évfolyam óratervébe épített Egészségnevelés modul, részben az osztályfőnöki órák és védőnői foglalkozások, végül az egyéb tantárgyak jelennek meg, amennyiben a tananyag kötődik az egészség kérdéséhez. Az *extrakurrikuláris színterek* köré a szakkörök, a különböző kirándulások, az erdei iskola, a napközi, a filmvetítések, a sportprogramok, a világnapok, a faliújság, az Egészség projektnap, valamint az alsó tagozat képességzavarral küzdő tanulóinak a segítő - felzárkóztató programjai alkotják. A lehetséges színterek közé sorolják az iskola-egészségügyi szűrővizsgálatokat, a védőnői foglalkozásokat és fogadóórákat is.

A „Holisztikus” iskolában megjelölt színterek a szomatikus, a pszichés és szellemi fejlesztés területeihez kapcsolódva kerültek nevesítésre. A *szomatikus fejlesztés színterei* a tanórák, a napközi, a testnevelés órák és sportprogramok, a túrák, az iskola környezeti nevelési és egészséges táplálkozás programja, a közétkeztetés, a szülőkkel közös programok, valamint a tanulókat körülvevő iskolai környezet. A *pszichés fejlesztés színtereként* értelmeznek minden pedagógusok körében töltött tevékenységekört, beleértve a tanórákat, a napközit, a szabadidős tevékenységeket, az osztályfőnökök fejlesztő programjait és a diákönkormányzati tevékenységet. A *szellemi fejlesztés területeibe* az életvezetési programokat és a családi életre felkészítő programot sorolják.

A „Szervezetfejlesztő” iskola is külön tünteti fel egészségnevelési programjában a megcélzott színtereket, melyek a dokumentumban páratlan gazdagságot mutatnak. Itt a

színterek tanórai, tanórán kívüli, és iskolán kívüli bontásban találhatók. A *tantárgyak* ismeretanyagának és követelményrendszerének a kialakításában az „Egész-ség” program szempontjai is megjelennek. Az *iskolai extrakurrikuláris lehetőségek* sorában a színterek teljes pontossággal kerülnek felsorolásra. Így a mindennapos testmozgás a tömegsportot ugyanúgy magába foglalja, mint a gyógy- és könnyített testnevelést, vagy a pedagógusoknak szervezett közérzetjavító tornát. A napközi otthon, a szakkörök, a művészeti tevékenységek, a díjak és a hagyományos programok sorát környezetvédelmi akciók, vetélkedők, versenyek, iskolarádió és újság, valamint a véradás zárja. Az *iskolán kívüli lehetőségek* között kulturális programokat, hétvégi túrákat, őszi és tavaszi kirándulásokat, erdei iskolát, táborozást, állatkert és mentőállomás látogatást egyaránt találunk. A tanórán kívüli lehetőségek összesen 51 színteret tartalmaznak.

A módszerek külön csoportban történő felsorolásával csak a „Hagyományos” és a „Szervezetfejlesztő” iskola esetében találkoztam.

A „Hagyományos” iskola által felsorolt módszerek a következők az alábbi idézet szerint:

- „felvilágosító előadások (alkalmi, illetve rendszeres, témától függően);
- biológia tanárok, iskolaorvos, védőnő, szülők, kortárs előadók bevonása a munkába;
- szűrések, tanácsadások (lelki egészségfejlesztés);
- videofilmek, szakirodalom ajánlása;
- kérdőíves és interjú módszer, beszélgetések, megfigyelések.” („Hagyományos” iskola, Nevelési Program:21).

A „Stigmatizált” iskola programjában konkrétan megjelenik a pedagógusok személyes példaadása, és a feladatokból, a program tartalmából és a hatékonysági mutatókból következtethető az ismeretátadás, a bemutatás, a gyakoroltatás, a megbeszélés-beszélgetés, a szemléltetés és az ellenőrzés pedagógiai módszere.

A „Holisztikus” iskola módszerei is részben kikövetkeztethetők a feladatokból, a fejlesztési terület további részterületekre bontásából, valamint a színterek és résztvevők ismertetéséből. Itt egy olyan kép bontakozik ki a kutató előtt, mely az ismertetés klasszikus metódusai mellett a készségek és jártasságok kialakítását célzó és az attitűdformáló módszereket preferálja¹⁶. Különösen a pszichés és szellemi fejlesztés területei és feladatai

¹⁶ Tényi Jenő az Egészségfejlesztés-egészségnevelés című könyvében a „Matching” módszerre utalva csoportosítja az egészségnevelés módszereit aszerint, hogy azok a tudásszintet, a készségek-jártasságok körét, vagy az attitűdöket befolyásolják (Tényi – Sümei 1997:156).

utalhatnak a szerepjáték, a helyzetgyakorlat, az esettanulmány, a vita és a problémamegoldás nagyobb súlyára.

A „Szervezetfejlesztő” iskola egészségneveléssel kapcsolatos tudatos gondolkodása a tevékenységek/módszerek felsorolásában is megjelenik. Az alábbi módszerrepertoár kerül ismertetésre a programban:

„Iskolán belül a tanórákon folytatható tevékenységek: beszélgetések, viták, diavetítések, videó és filmbemutatók, drámajátékok, fogalmazások, forráskutatás, kiselőadások, megfigyelések, kísérletek, mérések, környezeti adatok gyűjtése, elemzése, projekt módszer, rajzok, plakátok készítése, IKT.

A tanórákon kívüli tevékenységek: állatbemutató, állatsimogató, kisállatok gondozása, faliújságok készítése, iskolai előadások szervezése, növényápolási feladatok, vetélkedők, versenyek.

Iskolán kívüli tevékenységek: pályázatok, sajtófigyelés, tévé, rádióműsorok figyelése.” („Szervezetfejlesztő” iskola, Nevelési Program:27).

Az egészségnevelési programok tartalomelemzésének harmadik szempontja, a szereplők körének a meghatározása volt.

A „Stigmatizált” iskola programjában nem határozta meg a szereplők körét, de a személyes példaadás direkt hangsúlyozása lehetővé teszi számomra azt a feltételezést, hogy a program megvalósításában minden pedagógusnak szerepet szán. Csupán a hatékonysági mutatók félévenként történő ellenőrzésében említi konkrétan a munkaközösség-vezetők és a pedagógusok szerepét, miként az egészségnevelési program felelőseként a nevelési igazgatóhelyettest és az osztályfőnöki munkaközösség vezetőket nevezi meg.

A „Hagyományos” iskola pontosan meghatározza az egészségnevelési program szereplőit a következőképpen: „Az egészségfejlesztő program működtetése, folyamatos átgondolása és fejlesztése a témában képzett team által történik, melynek munkájában részt vesznek a biológia szakos pedagógusok, az ifjúságvédelmi felelős, a diákönkormányzat vezetője, az iskolavédőnő és az iskolaorvos, valamint szükség esetén külső szakemberek, de a saját szakterületén minden pedagógus igyekszik a tanulók ezen irányú szemléletének formálásában, különös tekintettel a testnevelő tanárookra.” („Hagyományos” iskola, Nevelési Program:21).

A „Holisztikus” iskola a szereplők között minden fejlesztési területen elsőként jelöli meg az iskola pedagógusait és segítő munkatársait. A pszichés és szellemi fejlesztés területén belül az osztályfőnökök szerepét külön hangsúlyozza. A szomatikus és pszichés fejlesztésben külön kitér a szülők – mint együttműködő partnerek – szerepére. A pszichés fejlesztés terén a korábban felsoroltakon kívül említi meg a kompetens segítő szakembereket: a védőnőt, a szociálpedagógust és az iskola pszichológust.

A kontrolliskolában az egészségnevelés szereplőinek köre is pontosan meghatározott. Először a szülőkkel és az iskola külső szakmai partnereivel kapcsolatos együttműködés területei és formái kerülnek tisztázásra. Ezt követően történik az egészségnevelési feladatok felelőseinek megjelölése a kompetenciák figyelembe vétele alapján. Ezt mutatja be az alábbi idézet: „Az egészségneveléssel - környezeti neveléssel kapcsolatos feladatok irányítását, koordinálását, az „Egész-ség” program gondozását és továbbfejlesztését az osztályfőnöki munkaközösség vezetője, a külső szervezetekkel a kapcsolattartást az intézményvezető végzi. Az iskolaorvosi ellátás és a fogászati prevenciók szűrésekkel kapcsolatos tevékenység szervezése az intézményegység-vezetőhelyettesek feladata. A tantárgyakban, az osztályfőnöki órákban, a napköziben és a szakkörökben rejlő lehetőségek kihasználása, megvalósítása az éves tantárgyfelosztás alapján a szaktanárok feladata. A mindennapos testmozgás biztosításához kapcsolódóan a gyógytestnevelési, sportköri foglalkozások felelőseit is a tantárgyfelosztás határozza meg, de szükség esetén külső óraadókat kérünk fel. A külső szervezetek által szervezett foglalkozásokért az adott intézmények oktatói és vezetői felelősek. Az Év Sportolója Díjat a testnevelési munkaközösség, a Köztér Érdemes Diákja címet - a diákok pályázati eredményeit figyelembe véve - a nyolcadikos osztályfőnökök és a felsős intézményegység-vezetőhelyettes előterjesztése alapján a tantestület ítéli oda.” („Szervezetfejlesztő” iskola, Nevelési Program:29).

Ezt követően az egészségnevelési program minden eleméhez/tevékenységéhez kapcsolódóan megjelenik a kompetens felelős megjelölése, s a továbbiakban a megszerzett készségek, képességek és tréningtapasztalatok alapján a program humán erőforrásainak megnevezése is a pedagógusok teljes személynevének feltüntetésével.

Az egészségnevelési programok tartalmának formai szintű vizsgálata megmutatta, hogy az egészségnevelési programok kidolgozottsága, szempontrendszer, terjedelme és tagolása teljesen eltérő. E fejezetben a kvalitatív tartalomvizsgálat alkategóriái az egészségnevelés domináns színterei, módszerei és szereplői voltak. Mivel a „Stigmatizált” iskolában e kategóriák mentén nem találtam konkrét meghatározásokat, ezért a feladatokból, részfeladatokból, a helyzetfelmérés és hatékonysági mérés irányából, valamint az életkorok mentén lebontott témák és tevékenységek felsorolásából vontam le következtetéseket. Azt találtam, hogy a vizsgált intézmény a tanórák, a mozgásprogramok és az iskolai élettér bevonásán keresztül elsősorban ismeretátadásra, készség-, képességfejlesztésre törekszik. Az attitűdformálás legfőbb módszerének a személyes példaadást, miként legfontosabb szereplőnek is a pedagógust tartja. Ez pedig arra enged következtetni, hogy az iskola az egészségnevelést belső nevelési feladatként fogja fel, ugyanakkor, az egészségnevelési célokban és a tartalomban is hiányoznak a mentálhigiénére és személyiségfejlesztésre utaló szempontok.

A „Hagyományos” iskola programjának konkrét szempontok szerinti kidolgozottsága az iskola egészségneveléssel kapcsolatos tudatosságára utal. A színtereket még az egészség dimenzióinak megfelelően tágan értelmezi, a metodikában azonban már leszűkülten az ismeretátadásra fókuszál a nevezett iskola. A szereplők vonatkozásában megoszlik a feladat és a felelősség: az iskolai egészségnevelést egyes szaktanárok és iskolai funkciók kompetenciájához, valamint a külső és belső egészségügyi szakemberek feladatköréhez kapcsolja. A minden pedagógus szintjén szükséges szemléletformálás igénye záró és nem nyitógondolatként, tehát inkább egyfajta esetlegességgént jelenik meg a szereplők kiválasztásában. Ebből az következik, hogy a „Hagyományos” iskola inkább a jelen kihívásaira fókuszál, és az egészségnevelést nem kizárólagosan fogja fel belső nevelési feladatként.

A „Holisztikus” iskola mind a színtereket, mind pedig a szereplőket a szomatikus, a pszichés és a szellemi fejlesztés területeire bontva határozza meg. A színtereket tágan értelmezi, és megjelennek ebben az iskola különböző társas viszonyrendszerei is (szülőkkel való kapcsolattartás, a szülőkkel közös programok, szabadidős tevékenységek, diákönkormányzat, stb.), a szereplők viszonylatában azonban nem kérdés a pedagógusok elsődlegessége, mintaadása, amelyet konkrétan megfogalmaz a program. A módszereket és tevékenységeket csak részben mutatja be a tervezet, így a metodika inkább a feladatokból, fejlesztési területekből következtethető. Ezekből az ismeretátadás mellett feltételezhető az attitűdformáló módszerek túlsúlya.

A „Szervezetfejlesztő” iskola egészségnevelési programjának formai és tartalmi kidolgozottsága egy kiforrott, közmegegyezésen alapuló és a gyakorlati szempontokat is szem előtt tartó szervezeti gondolkodásra utal. Mind a színterek, mind a módszerek, mind pedig a szereplők részletesen átgondoltak. A személyiség és társas kapcsolatok fejlesztését sokoldalúan megközelítő módszerek, az iskola viszonyrendszereit magába foglaló színterek és szereplők, az iskola jövőre irányuló és a jelen kihívásaira egyaránt hangsúlyt helyező szemléletmódját mutatják.

Összességében elmondható, hogy a „Stigmatizált”, a „Holisztikus” és a kontrolliskola az egészségnevelést belső nevelési feladatként fogja fel, a „Hagyományos” iskola az egészségügyi szakembereinek is jelentős szerepet szán. A jövő fiataljainak életminőségét is szem előtt tartó gyakorlat a metodika alapján a „Szervezetfejlesztő” iskolában mutatkozott meg egyértelműen, továbbá a „Holisztikus” iskola vonatkozásában feltételezhető.

További – az interdiszciplináris fogalomértelmezéshez hozzájáruló – eredmény, hogy már a dokumentumok elemzése is feltárt olyan színtereket, módszereket és szereplőket (pl. az

iskola-egészségügyi teammel, illetve más szektorokkal való együttműködés; a diákönkormányzati, illetve a szülőkkal való közös tevékenység beemelése az egészségnevelésbe; az esztétikus és biztonságos iskolai környezet megteremtése; stb.) amelyek meghaladva a neveléstudomány egészségnevelés fogalmát, inkább az egészségtudomány által értelmezett egészségfejlesztés fogalmkörébe esnek.

4.6. Az egészségnevelési programokból kibontakozó egészségfelfogás

Az egészségfelfogás alatt az iskolák egészség értelmezését, az egészséghez való viszonyulását értem. Az egészségfelfogás alkategóriáinak kialakításában abból indultam ki, hogy az egészség az irodalmi források szerint leggyakrabban a testi-fizikai, lelki-mentális és társas/társadalmi-szociális dimenziók hármas pillérére épül (bio-pszicho-szociális modell) (Engel 1977), azonban a hétköznapi értelmezés szintjén az egészség szociális és lelki dimenziója egybeolvad. Ezért a mentális egészség fogalmába mindkét résztartalmat bevonva alkottam önálló kategóriát, a fizikai egészség dominanciáját megjelenítő és a holisztikus egészségfelfogás alkategóriája mellett. A fizikai egészség értelmezésében a szakirodalomnak megfelelően a következő elemekben gondolkodtam (McLaine 1987):

- anatómiai integritás,
- táplálkozás,
- testmozgás,
- higiéné,
- napirend,
- alvás, pihenés, bioritmus.

Míg a lelki-szociális egészség dimenziói alatt összevontan a következőket értettem (Buda 2001):

- önismeret – önértékelés,
- kiegyensúlyozottság, harmónia, szintézisben való gondolkodás,
- tudatosság, kontrollképesség,
- érzelmek kifejezésének és megértésének a képessége,
- megküzdési képességek,
- autonómia,
- változási, fejlődési képesség,

- társadalmi szerepek összehangolása,
- családi, társas- és közösségi kapcsolatok ápolása,
- kommunikációs és konfliktuskezelési készségek.

E fogalomértelmezések mentén keresem az iskolák egészségnevelési programjában a fizikai-szomatikus egészség, illetve a lelki és szociális egészség megjelenését, esetleges túlsúlyát, illetve kedvező esetben a holisztikus egészségfelfogás mentén ezek kiegyensúlyozott szerepét. A dokumentumok szövegeiből erre leggyakrabban az egészségnevelési programok megjelölt témái utalnak, így az iskolák egészségszemléletéről ez alapján alkothatok képet.

A „Stigmatizált” iskolában a korcsoportokra bontott feladat- és tevékenységrendszerben a következő témák bontakoznak ki az idézet szerint:

„a.) óvoda és 1-3. évfolyamon:

- az öt érzékszerv ápolása, védelmének módjai
- az emóciók felelős és felelőtlen kifejezései és hatásuk
- jó testtartás jellemzői, helyes légzés
- biztonsági előírások tudatosítása gyógyszerek esetén
- bemutatni a fertőzésveszélyes helyzeteket, a védekezés fogalmait
- az időjárásnak, tevékenységnek megfelelő öltözés tudatosítása
- környezetszennyezés kérdéseit, környezetének tisztántartásával gyakoroltatni
- növényápolás, kisállattartás gyakorlatát kialakítani

b.) 4-6. évfolyamon:

- a fizikai, mentális, emocionális jó közérzet kapcsolata
- családi és közösségi kapcsolatok hatása az egyén egészségmagatartására
- táplálkozás és egészség kérdései, testtartás, sport szerepe
- betegségmegelőzés, felismerés, tennivalók
- az ember és környezetkárosító lehetőségek elkerülése

c.) 7-9. évfolyamon:

- serdülőkor egészségügyi problémáinak feldolgozása
- férfi-női fejlődés különböző okai, testünk működése
- sportolási lehetőségek, előnyök, veszélyek
- drogellenes információk
- betegápolás és orvosi ellátás
- szexualitás, menstruáció, higiénája, felelőssége
- öltözködés, divat, egészség kapcsolata, összefüggései
- egészséges környezet megvalósítása

d.) 10-12. évfolyamon:

- munkavédelem, balesetvédelem kérdései

- felkészülés a családi életre (fizikai, érzelmi, anyagi feltételek)
- a példaadás felelőssége az egészségkultúra területén” („Stigmatizált” iskola, Nevelési Program:20-21).

A felsoroltakból a fizikai egészség dominanciája bontakozik ki, hiszen a lelki és szociális aspektusok csupán a 4-6. évfolyam kapcsán jelennek meg a fizikai, mentális és emocionális tényezők közérzetet befolyásoló kapcsolatára utalva, valamint a családi és közösségi kapcsolatok egészséget befolyásoló hatásának feldolgozásával.

A „Hagyományos” iskola „Az egészséges életmód, életszemlélet, magatartás szempontjából lényeges, az életkori sajátosságokhoz alkalmazkodó témák” körébe a következőket sorolja fel:

- „önmagunk és egészségi állapotunk ismerete; testi higiénia; a személyes biztonság;
- az egészséges testtartás, a mozgás fontossága;
- az étkezés, a táplálkozás egészséget befolyásoló szerepe;
- a betegségek kialakulása és a gyógyulási folyamat;
- a barátság, a párkapcsolatok szerepe az egészség megőrzésében;
- a személyes krízishelyzetek felismerése és a kezelési stratégiák ismerete;
- a szenvedélybetegségek elkerülése;
- a tanulási környezet kialakítása; a természethez való viszony, az egészséges környezet jelentősége; a környezeti ártalmak (zaj, légszennyezés, hulladékkezelés, globális felmelegedés, ózonlyuk).” („Hagyományos” iskola, Nevelési Program:20).

A fentiekből inkább egy holisztikus egészségfogalom bontakozik ki, hiszen a fizikai dimenziókat megjelenítő higiéné, táplálkozás, testmozgás és testtartás kérdései mellett fontos szerepet kap a barátság és párkapcsolat egészségvédő szerepe, önmagunk megismerése, a krízisek kezelése, a megfelelő tanulási környezet, illetve a természethez való viszony is.

A „Holisztikus” iskolában is egy komplex egészségfogalom bontakozik ki, miként azt az egészségnevelés három szempontra felépülő rendszere is sejteti már. Ebben a felosztásban a szomatikus fejlesztés részét a higiéné, a mozgás és a táplálkozás, a szellemi fejlesztését a mozgástér, a kompetencia, az irányultság, a felelősség (önreflexió) és a szabadság kérdései jelentették. A legrészletesebb kibontásban a pszichés egészség aspektusai jelentek meg a következő idézett szövegtörzs szerint:

„Érzelmi:

- vérmérséklet,
- hangulati stabilitás,
- kötődés,
- referenciák.

Értelmi:

- adottság,
- képesség,
- tehetség.

Akarati:

- motívum,
- mérlegelés,
- döntés,
- kivitelezés.

Jellemfejlés, szocializáció:

- behódolás,
- elfogadás,
- referencia-személy,
- belsővé válás.

Kapcsolatrendszer, interperszonális viszonyok.” („Holisztikus” iskola, Nevelési program:22).

A „Szervezetfejlesztő” iskola egészségnevelő programjának e pontja abban tér el jelentősen a többi iskolától, hogy a fejlesztési feladatokat és annak téma- és tevékenységekörét sem csupán a tanulóira fogalmazza meg, hanem a társas viszonyrendszereknek megfelelően a pedagógusokra, a szülőkre és a lakóhelyi környezetre is kiterjeszti, a következő idézett szövegtörzs szerint:

„1.Tanulók

1.1. Testi jellemzők

- Személyi higiénia
- Egészséges táplálkozás
- Testmozgás
- Szexualitás
- Káros szenvedélyek

1.2. Mentálhigiéné

- Önismeret
- Konfliktuskezelés, problémamegoldás
- Stressz kezelés
- Döntéshozatal

1.3.Környezeti tényezők

- A személyes biztonság megőrzése.
- Az ember felelőssége a természet iránt.
- Környezetvédelmi ismeretek és tevékenységek.

- Katasztrófavédelem.

2. Pedagógusok

- Szakmai, módszertani fejlődés biztosítása.

- A tantestület interperszonális viszonyainak javítása.

- Az egészséges iskolai munkahely feltételeinek megteremtése.

3. Szülők, családok, lakóhelyi környezet

- Szülők bevonása az egészségneveléssel kapcsolatos nyitott programokba, tájékoztatásuk a problémákról.

- A szülők, családok és a lakókörzet bevonása a környezetvédelmi tevékenységbe.” („Szervezetfejlesztő” iskola, Nevelési Program:25-26.).

A kontrolliskolában megfogalmazott témák és tevékenységek a szomatikus és mentális összetevők kiegyensúlyozottságáról, a környezettudatos életvitelről, és az iskolai egészségnevelés szereplőinek nyitottságáról, flexibilitásáról árulkodnak.

Összességében elmondható, hogy minden iskola dokumentumában megjelent az egészség biológiai és mentális dimenziója is. A fizikai egészség dominanciája a „Stigmatizált” iskola programjában jelent meg, a többi iskola holisztikus egészségfelfogást mutatott. Kiemelkedik a kontrolliskola – a többi vizsgált iskolához képest – abban, hogy komplex egészségértelmezése nem csupán a tanulók, hanem minden iskolai szereplő (tanuló, pedagógus, szülő) vonatkozásában kidolgozásra került a fejlesztési feladatokban (téma- és feladat meghatározásokban). Ez nem meglepő annak tükrében, amit Meleg Csilla tollából már többször is olvashattunk erről a programról: „A mentálhigiénére alapozott szervezetfejlesztés alapelve az volt, hogy az iskola valamennyi résztvevőjét (pedagógust, tanulót és szülőt) egyaránt érintse, átszője az iskola valamennyi viszonyrendszerét és nyitott legyen, azaz újabb résztvevők bevonására és a velük való együttműködésre bármikor készen álljon (orvos, védőnő, pszichológus). A mentálhigiénét mint lelki egészségvédelmet értelmeztük, amelyben benne foglaltatnak az egyént és a közösségi kapcsolatokat erősebbé, fejlettebbé, magasabb szervezettségűvé tevő folyamatok és tevékenységek.” (Meleg 2001:32). A kontrolliskola nevelési programja megerősíti a kutatót abban, hogy az 1994-ben indult mentálhigiénén alapuló Egész-ség program alapelve és szemléletmódja nem változott az évek alatt.

4.7. Az egészségnevelési programok értékelése

Az egészségnevelési program utolsó elemzésre váró szempontja a program értékelése. Ennek analízise azért fontos számomra, mert a dokumentum manifeszt tartalma arról informál, hogy az iskolák tervezik-e, s ha igen, akkor milyen szempontok mentén tervezik az egészségnevelésük értékelését. Az értékelés irányulhat a célra, s ekkor az eredmény a célkitűzésekre visszahatva akár módosíthatja azt, avagy a folyamatra (egyes részprogramok értékelése, a programokon való részvétel, közérzet kérdései, egyes módszerek hatékonysága), amely azonban nem reflektál a kitűzött célokra, s nem születnek olyan eredmények, melyek konzekvensen módosíthatnák, vagy kijelölhetnék az új megvalósítandó célokat, feladatokat (Ewles–Simnett 1999).

E fejezetben a mögöttes tartalmat kutatva azt vizsgálom, hogy magába foglalja-e az egészségnevelési program az iskola helyzetelemzésre alapozott szükségleteit, melyek segítik a reális, és az intézmény társadalmi környezetével is összefüggő célok kitűzését, majd az ezen szempontokra reflektáló értékelést. Grossmann és Scala ezt a következőképpen indokolja: *„A szervezetek tanulnak abból, ha kritikusan figyelik önmagukat, környezetüket, valamint a belső és külső problémák kezelésére kialakult módszereik hatékonyságát. A megfelelő önjellemzéssel nem rendelkező szervezetekben a további fejlesztés alapja hiányzik.”* (Grossmann–Scala 2004:69). Az is elképzelhető, hogy csupán a folyamat egyes elemeinek, tevékenységeinek vagy módszereinek értékelése terveződik meg a dokumentumokban (Ewles–Simnett 1999). A fentiek okán, az egészségnevelés értékelése is hozzájárul az iskolai egészségfelfogás és egészségnevelés rendszerszemléletének és koherenciájának megértéséhez.

A „Stigmatizált” iskola egészségnevelési programjában a szükségleteket, és az arra épülő cél- és feladatrendszert állapotfelmérés alapján határozzák meg. Az állapotfelmérést a tanulók testi, lelki egészségének, szociális helyzetének, káros szenvedélyeinek, valamint az iskolai környezet indikátorainak és minőségi mutatóinak mentén határozzák meg. A szükségletekre alapozott célok elérését a hatékonysági mutatók félévenként történő vizsgálatával ellenőrzik. A hatékonysági mutatók a következő területeket és szempontokat ölelik fel:

„1. A tanulók személyes megjelenése

testi ápoltság

ruházat

felszerelés

magatartási jellemzők (tanórán, szünetben, utcán, ebédlőben, kiránduláson,
tanórán kívüli foglalkozáson)

2. A tevékenységi élettér állapota

világítás, hőfok, szellőztetés (oxigén)

szemetelés, rongálások gyakorisága

esztétikai megjelenés (virág, díszítés, függöny)

tanulói produktumok megjelenése

3. Sport, testmozgás különböző formáinak ismerete

aktivitás előnyei

napirend fontossága

4. Betegségek fajtái és előfordulásuk (hiányzási mutatók)

szexuális problémák és kezeléseik

káros szenvedélyek (dohányzás, stb.)

balesetek előfordulásának gyakorisága, okai

5. Pedagógus megjelenése, ápoltsága

rossz példamutatás

rossz szokások (dohányzás, alkohol)

kötözködő magatartás

közömbösség tanulói magatartással, megjelenéssel, környezeti hatásokkal szemben.” („Stigmatizált” iskola, Nevelési Program:21).

A vizsgált iskolai program értékelése, a dokumentumban leírtak szerint végeredményre irányuló, mivel a felállított hatékonysági mutatók nagyrészt kongruensek az iskola egészségnevelési célkitűzéseivel és feladataival. Azonban a 4. és 5. pontban megjelenő negatív tartalmú indikátorok (mind a tanulók, mind a tanárok vonatkozásában) arról informálnak, hogy az iskola egészségnevelési hatékonysága részben a negatív tartalmú jelenségek változásával mérhető. Ez feltehetően ismét összefügg az iskola etnikai összetételével és a tanulók szocializációs heterogenitásával, ugyanakkor vélhetően az intézmény megítélésében is szerepet játszó tényező.

A „Hagyományos” és a „Holisztikus” iskola esetében az egészségnevelési programnak nem képezte részét a helyzetelemzés és az értékelési szempontrendszer. A „Holisztikus” iskola esetében az egyéb dokumentáció szintjén megismerhettük az iskola sajátosságaihoz és a holisztikus egészségképéhez illeszkedő „Jó gyakorlatok” megnevezésű programját, amelynek részét képezi a „Shape Up!” – „Hozd a formád!” megnevezésű, korszerű iskolai egészségfejlesztési projektprogram is. E programokhoz kapcsolódó dokumentumokból kiderül, hogy az iskola a tanévet az egészségnevelés vonatkozásában is helyzetelemzéssel kezdi, és tanév végén, végeredményre irányuló több szintű (tanulói, pedagógusi és szülői) értékeléssel zárja. E programok fő tartalmi elemeit még nem illesztették be a nevelési

programba, így a vizsgálatunk tárgyát képező dokumentum nem informál az értékelés aktuális kérdéséről.

A kontrolliskola egészségnevelési programjának értékelése is az egységes szemléletmódról, valamint az elvek és a gyakorlat összhangjáról tudósít. A szükségletek meghatározásában szerepel az intézményi körzet és környezet természeti, társadalmi jellemzőinek, az iskola személyi és tárgyi feltételeinek feltérképezése. A helyzetelemzésnek részét képezi az egészségneveléssel, környezeti neveléssel kapcsolatos tevékenység múltjának és aktuális helyzetének bemutatása is. A program céljai és feladatai a szükségletek mentén kerülnek megfogalmazásra három időtávban. A program értékelése is a közel 20 éves szervezetfejlesztő tevékenység elméleti és gyakorlati tapasztalataira enged következtetni. Az egészségnevelési program értékelése az ellenőrzés, értékelés, sikerkritériumok hármas szempontrendszerén alapul. Az ellenőrzés felsorolja mindazon dokumentumokat, melyek a tanulók és pedagógusok munkájának ellenőrzésére alkalmasak. Az értékelés arról a többszintű egészségfejlesztési rendszerről informál, amely az iskola társas viszonyrendszereiben ölt testet, a következők szerint:

„A program értékelését több tevékenység is biztosítja. A célok tantárgyakban történő megvalósulását az óralátogatások, szakköri és napközis foglalkozások látogatása során kísérik figyelemmel. Ezt a munkát segíti a minőségirányítási program keretében készített dokumentumok felülvizsgálata is. A szülők, a gyerekek és pedagógusok körében végzett igény és elégedettségméréseink is tartalmazzak az egészségnevelésre, környezeti nevelésre vonatkozó kérdéseket. Ezek értékelése, elemzése, a tapasztalatok nyilvánossá tétele, a feladatok meghatározása az iskola minőségirányítási programjában foglaltak szerint történik. Egészségnevelési, környezeti nevelési céljaink megvalósulását tükrözik a nyolcadikos tanulóink körében végzett elégedettségmérések is. A célok megvalósulásának elemzése több szinten történik meg: a munkaközösségek beszámolóí és az intézményegységvezető-helyettesek értékelései alapján készíti el az intézményvezető a tanév értékelését. Ugyanezek a szinteken a tapasztalatok beépítésével határozzák meg a következő tanév célkitűzéseit.” („Szervezetfejlesztő” iskola, Nevelési Program:31-32).

Mivel az iskola számol azzal, hogy diákjaik élete és egészségmagatartása is számos társadalmi hatás függvénye, így ezek számszerűsíthető mutatói nem kizárólagosan az iskola eredményességét, vagy eredménytelenségét igazolnák. Ezért a sikerkritériumokat az egyes egészségnevelési színterek mentén határozzák meg, mint például az osztályfőnöki témák teljes feldolgozottsága, a mindennapos testmozgás programjainak biztosítása, a klubnapközi feltételeinek biztosítása, stb.

Összességében két iskola egészségnevelési programja informált a helyzet elemzésük és értékelésük módjáról és szempontjairól. A „Stigmatizált” iskola esetében állapotfelmérésen és a célokra, feladatokra reflektáló hatékonyságmutatók vizsgálatán alapult a végeredményre irányuló értékelés, amelynek specifikuma, a negatív indikátorcsoportokban való gondolkodás. A „Szervezetfejlesztő” iskola egészségnevelési modellprogramjának az értékelése példaértékű. Az ellenőrzés, értékelés és sikerkritériumok hármas szempontrendszerére építi a célokra, feladatokra is reagáló, és a társas viszonyrendszerek vonatkozásában is testet öltő értékelési rendszerét.

5. Az interjúk tartalomelemzésének eredményei

5.1. A tartalomelemzés folyamata és szempontjai

Az interjúk tartalomelemzésének folyamata is a dokumentumok – 4.1. fejezetben bemutatott – tartalomelemzése szerint történik. A korábban rögzített alapvetéseket nem ismételve csakis azokra térek ki a módszertan keretében, amelyek az interjúk elemzése kapcsán az egyértelmű értelmezést megkövetelik, vagy az interjúk sajátosságai okán speciális megközelítést kívánnak.

Ennek megfelelően fontosnak tartom azt, hogy az interjúk kategóriarendszere is főként a kutatási célok, s az ahhoz már szervesen illeszkedő dokumentumelemzések szisztémáját követi. A fogalmi keretet a rendszerhez kapcsolódó szakirodalmi áttekintés jelölte ki a kutató számára, tehát az interjúk elemzése is előre meghatározott kategóriák alapján történik.

Az interjúk tartalomelemzésének az előre meghatározott kategóriái a következők: egészségfelfogás, egészségnevelés, személyes mintaadás, továbbá az iskolai konfliktushordozók, konfliktuskezelési gyakorlat, teljesítményértékelés, szabálytudat, szankcionálás, kohézió, valamint az iskolai klíma értelmezései, megítélései.

A kódolás során az interjúk olyan szövegrészei után kutatok, amelyek az egészségfejlesztés mentálhigiénés tartalmára utalnak a feltett kérdések mentén, de implicit módon is. Az *elemzés szövegegységei az interjúból vett szövegtörzsek*, melyet a félig strukturált interjú elbeszélő jellege indokol. Szükséges, hogy a fogalmaknál és mondatoknál tágabb, bővebb szövegegységeket válasszak, mert a keresett szemléletmódok kutatásom céljának megfelelően csak a szövegtörzsek egységként való értelmezésében érhetők utol. Az egyes interjúkérdések több esetben egybeesnek a kategóriák által kijelölt tartalommal, de éppen a félig strukturált interjú jellegéből adódóan, az egyes kérdésekre adott válaszok több

kategóriát is érinthetnek, ugyanakkor ennek az ellenkezője is előfordulhat. Nevezetesen, hogy több interjúkérdés válaszainak kiemelt szövegtörzseiből áll össze a kategóriába illeszkedő tartalom. *A kódolási egységként értelmezett szövegtörzseket rendre idézeteknek fogom nevezni, mivel ezek a felvett interjúk idézett – az olvashatóság és értelmezés megkönnyítése érdekében helyenként stilizált, de a tartalom tekintetében változatlan – szövegrészelei.* A pedagógusinterjúk teljes, nyers (stilizálatlan), interjúalanyonként file-okba rendezett gépelt anyaga az 1. sz. CD mellékletben olvasható.

Az egészségfelfogás, illetve az egészségnevelés mentálhigiénés szemléletmódjának megismerését teszi pontosabbá, a gyakorlat megismerésével is árnyaltabbá, az interjúk manifeszt és latens tartalma. A rejtett tartalmak megállapításakor a mögöttes jelentésekre koncentrálok, s a kategóriarendszeren belül kialakított alkategóriák segítik e szándékom a megvalósulását. Ennek szemléltetésére példaként szolgálhat az egészségfelfogás kategóriájában megjelenő pszichés-szociális egészség alkategóriája. Az egészségfelfogást firtató interjúkérdés – amely az egészség önmeghatározására vonatkozott – tölti meg elsődleges tartalommal az egészségfelfogás kategóriáját. De a válaszokban, s az ennek kapcsán kiemelt szövegtörzsekben megjelenő pszichés-szociális egészség dimenziója, mint az egészségfelfogás egyik alkategóriája már a rejtett tartalom kibontását segíti: a pedagógusok egészségfelfogásában mennyire van jelen a lelki és a társas-társadalmi egészség aspektusa. Itt a manifeszt tartalmak alkategóriákban megjelenő, leíró, összefüggéseket feltáró elemzése vezet el egyrészt az implicit tartalmak megismeréséhez is.

Másfelől, a burkolt tartalom megragadásában számszerűsítésre is törekszem. A rejtett tartalmakat is hordozó kifejezések, illetve azok szinonimáinak számszerűsített megjelenése – azaz egyes kifejezések felülreprezentáltsága, míg más fogalmak minimális megjelenése vagy teljes hiánya – a vizsgált interjúanyagokban, rejtett módon járul hozzá az egyes iskolák pedagógiai kultúrájának, egészségneveléssel és mentálhigiénével kapcsolatos szemléletmódjának megismeréséhez. Ez azért valószínűsíthető, mert a szakirodalmi áttekintésben bemutatott iskolai egészségnevelési programok és szemléletmódok feltehetően együtt járnak egyfajta kommunikációs kultúrával, és következésképp egyes fogalmak és kifejezések használatával, vagy éppen mellőzésével.

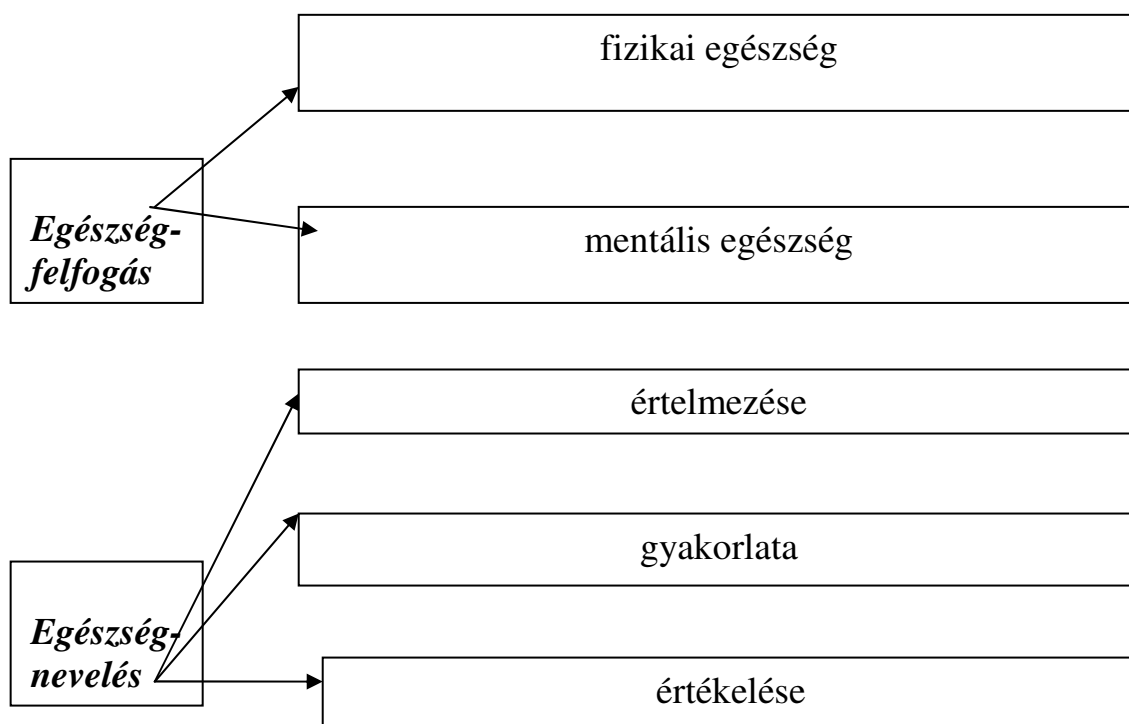
Harmadrészt, az interjúkban azt is kértem az interjúalanyoktól, hogy az iskolai konfliktusok bemutatására a pedagógus minden iskolai viszonyrendszerre vonatkozóan (pedagógus - diák, pedagógus - pedagógus, pedagógus - intézményvezető) mutasson be egy-egy esetet, lehetőleg a szituáció okától a kezelésig bezárólag. Így olyan szövegek (esetleírások) is a rendelkezésemre álltak, melyek lehetőséget teremtettek a tartalomelemzés

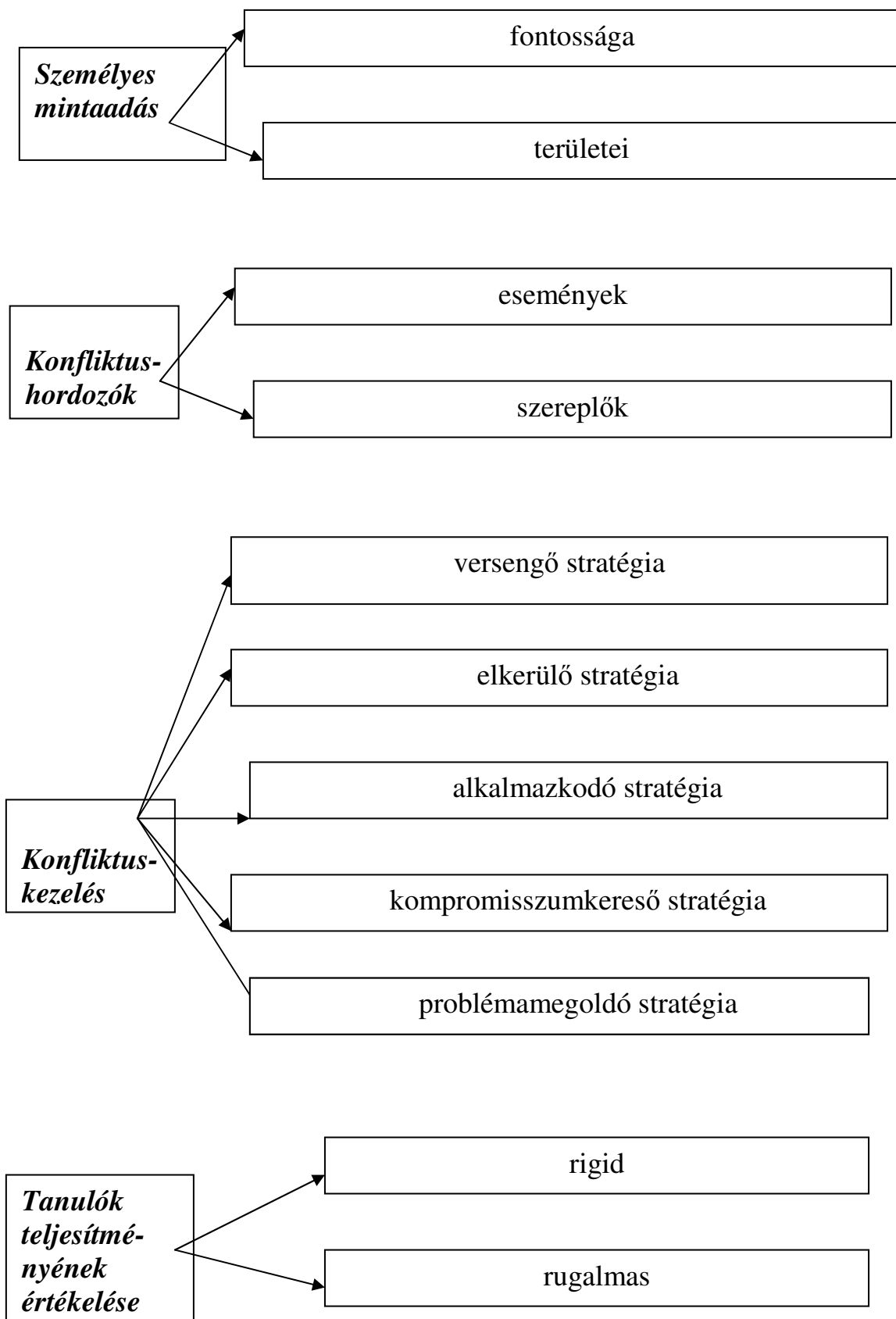
minőségi következtetéseinek megfogalmazására, az iskolai konfliktuskezelési kultúra elemzésén keresztül. Itt ismét a manifeszt tartalmak minőségi elemzése útján ismerhetünk meg olyan rejtett üzeneteket, melyek a konfliktuskezelési kultúrán keresztül árnyalják tovább az egyes iskolák mentálhigiénés szemléletmódjáról alkotott képünket.

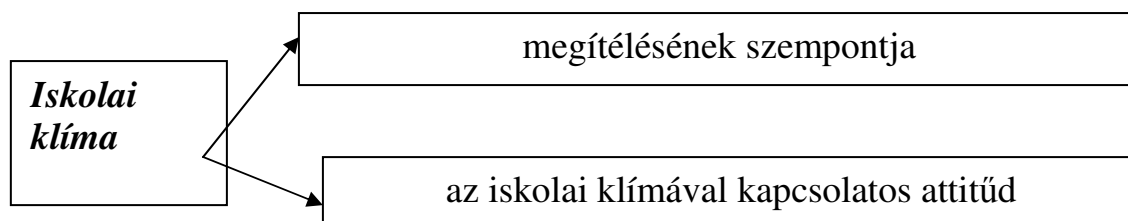
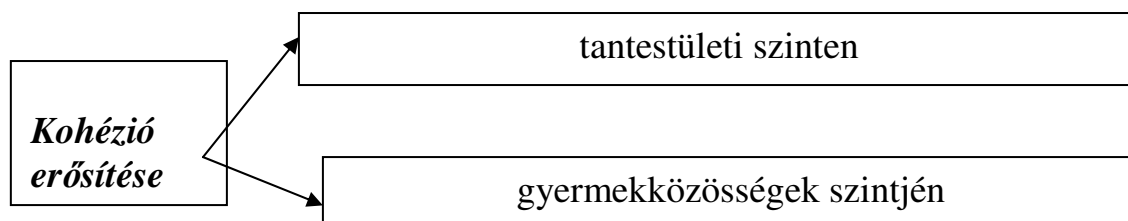
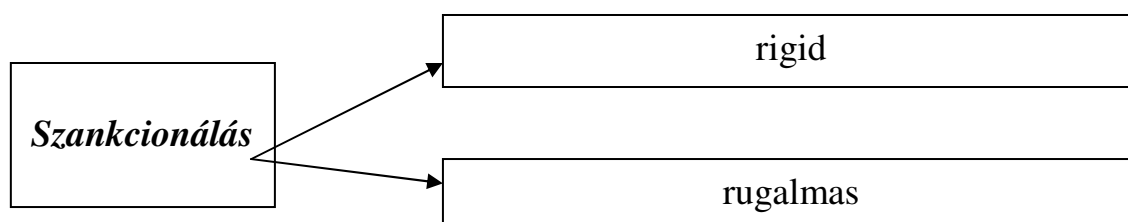
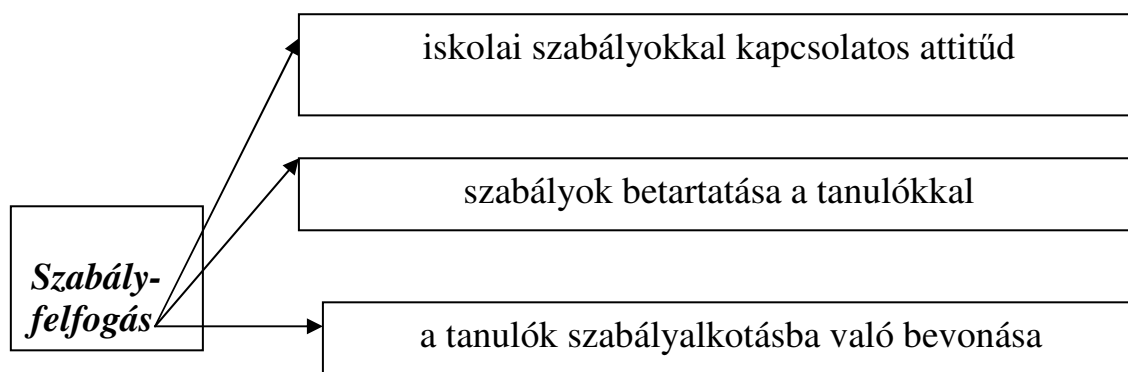
S miután a minta rétegzett, ezért olyan összehasonlítást is lehetővé tesz, amelyből megismerhető az eltérő szociokulturális környezetű tanulókat integráló, s így feltehetően különböző nevelési célokat is preferáló iskolák egészségneveléssel és mentálhigiénével kapcsolatos szemléletmódja. A mintában szereplő kontrolliskola publikációkban közzétett egészségfelfogása, egészségfejlesztése és mentálhigiénés szemléletmódja, tudományosan alátámasztott szempontoknak megfelelően teremt további összehasonlítási alapot a minőségi elemzés területén.

Az egyes tartalomelemzéssel kapcsolatos fejezetek kategóriáinként mutatják be a manifeszt és latens tartalmak megjelenését és minőségi összefüggéseit, mivel ezek olyan szoros egységet képeznek a dolgozatban, hogy így biztosítom az elemzés és következtetés egységét. Külön fejezetben mutatom be – mintegy önálló gondolati egységként – a rejtett tartalom számszerűsített adatait és következtetéseit. Az alábbi 5. számú ábrán szemléltetem az interjúk tartalomelemzésének kategóriarendszerét.

5. ábra: Az interjúk tartalomelemzésének kategóriarendszere







5.2. Az egészségfelfogás

Az egészségfelfogás alatt a pedagógusok egészségfogalmának tartalmát, értelmezését értem. Az egészség értelmezésére két alkategóriát alkotottam: a fizikai és mentális (lelki - szociális) egészség kategóriáit, annak ellenére, hogy az egészségfogalom irodalmi források szerint leggyakrabban a testi, lelki és szociális dimenziók hármas pillérére épül (bio-pszichoszociális modell, Engel 1977). Ugyanakkor, a hétköznapi értelmezésben az egészség szociális és lelki dimenziója olyan szorosan kapcsolódik egymáshoz, hogy rendszerint szimbiózisban jelenik meg, tehát a szövegtörzsekben való külön megjelölésük nem is várható. Ezért, az alkategóriák kialakításakor a gyakorlati élet jelentéstartományát figyelembe véve, összevontam ez utóbbiakat (mentális egészség), ahogy már korábban a dokumentumelemzésben is ezt tettem.

Az alkategóriákra történő utalásokat kerestem az interjúk szövegében, és kódolási egységként az ezek értelmezéséhez kapcsolódó szövegtörzseket emeltem ki. Mind a fizikai, mind a mentális egészség értelmezésében a dokumentumelemzésben bemutatott szempontrendszer volt az irányadó¹⁷.

Az alábbiakban bemutatott interjúrészletek (kódolási egységek) az egyes iskolákat megtestesítő pedagógusok és intézményvezetők egészségfelfogásáról vallanak. A fizikai egészség dominanciáját mutatják a következő idézetek, a „Stigmatizált” iskola esetében:

„A tantestületnek egyöntetűen az egészség fontos volt, mint érték, hiszen a testnevelés hagyományként benne volt a tantestület tudatában és a körülményeink is olyanok. Nagyon szép udvarunk van, sportpályáink vannak, amit vétek lenne nem kihasználni. Az egészséges táplálkozás ez még egy külön kiemelt projektünk.” (Stigmatizált iskola, igazgató).

„Nekem az jut róla eszembe, ahogy élni próbálok, és amit a gyerekeknek is közvetítek. Az életmódunk, beleértve a tisztaságon, az egészséges táplálkozáson, a testmozgáson keresztül sok mindent.” (Stigmatizált iskola, tanár 1).

A lelki egészség dominanciája a pedagógusok által egységesen a „Szervezetfejlesztő” iskolában jelent meg, melyet az alábbi idézetek demonstrálnak:

¹⁷ A 4.6 „Az egészségnevelési programokból kibontakozó egészségfelfogás” című fejezet 85. oldalán bemutatott szempontrendszer alapján történik a kódolási egységek kiválasztása.

„Ugyanis, mi lelki egészségben gondolkodunk, mert a tapasztalat az, hogy nem az a probléma, hogy a gyerek nem tudja, hogy a dohányzás káros az egészségre, nem az a probléma, hogy nem ismeri a drognak a veszélyeit, nem az a probléma, hogy nem tudja, hogy a chips az egészségtelen, nem az a probléma, hogy nem tudja, hogy mozogni kellene. Tudja, az értékrendjében ez jó helyen van, az ismeretei megvannak. Valami más probléma van, és ez a más probléma az, hogy a lelki egészsége nincs rendben. Azért nyúl a droghoz, mert nem tudja kezelni a problémáit, nem tudja feldolgozni. Azért dohányzik, mert nem megfelelő az önértékelése. Azt hiszi, hogy ettől lesz nagyobb. Meg akar felelni a kortárscsoportnak.” (Szervezetfejlesztő iskola, igazgató).

„Az egészséghez való viszonyom a mindennapi életben választásaimat, döntéseimet, életvezetésemet, cselekedeteimet befolyásolja. Vallom, hogy az életminőséget az emberi kapcsolatok, az élet céljáról, hasznosságáról való meggyőződések, az önmegvalósításba adott hitek adják.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 1).

A „Holisztikus” és a „Hagyományos” iskolában az egészség különböző dimenziói kiegyensúlyozott arányban jelentek meg.

„Egészségnek a harmóniát nevezném, amikor test, lélek, szellem egységben van. Én nagyon fontosnak tartom és vezetőként nagyon nehéz megvalósítani, a munka és a pihenés egyensúlyát. Pedig ebben példát kell mutatnom, hogy a rekreációra időt kell szánni, hogy felfrissülten érkezzünk. Én naponta sportolok, tehát a mindennapi mozgást nagyon fontosnak tartom. Csak így tudom elképzelni, hogy idegileg, lelkileg, szellemileg bírjam a megterhelést.” (Hagyományos iskola, igazgató).

„Ugye, az egészségnevelés, mint fogalom nagyon sokrétű. De mindenre nem terjedhet ki a figyelmünk. Én három nagyon fontos momentumát, szegmensét választottam: a mozgás, a táplálkozás és a higiénia.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Úgy gondolom, hogy nagyon jó, ha a norma az ember életében külső kontrollként jelentkezik. Én nem iszom kólát, itt a kolléganőm nem gyújt rá, van egy darab dohányosunk, különben senki. Tehát, a normaközzvetítés a gyerekek felé is teljesen tudatos.” (Holistikus iskola, igazgató).

„Érdekes dolog ez, mert nekem ez mindig egészet jelentett. Nagyon régóta. Nem azért, mert ez lett a divatos, kötőjellel írni, hogy egész-ség, hanem valahol én mindig egyben néztem a gyereket, a világot, más embereket, próbáltam magamat is. Hol sikerült, hol nem. És soha nem tudtam elfogadni azt, hogy az az egészség, ami a nem betegség.” (Holistikus iskola, tanár 1).

A kódolási egységnek tekintett szövegtörzsek az egészség dimenzióinak vonatkozásában arról árulkodtak, hogy a lelki-szociális egészség a „Szervezetfejlesztő” kontrolliskolában meghatározó az egészség értelmezésében, míg a „Stigmatizált” iskolában a fizikai egészség a domináns elem. Itt is megjelenik a lelki egészség szempontként, de inkább a pedagógusok egyéni habitusának függvényében, nem pedig rendszerszervező elemként. A „Holisztikus” és a „Hagyományos” iskolában a különböző egészségdimenziók kiegyensúlyozottan voltak jelen. Az egészségfelfogást vizsgáló kérdésünk a manifeszt tartalmak megjelenése alapján ilyen egyöntetűen fekete-fehér képet mutat.

Azonban, ha a latens tartalmak után kutatok ebben a kérdéskörben, és megnézem, hogy az iskolák a mentálhigiéné, azaz a lelki egészség védelmében mi mindent tesznek, akkor máris árnyaltabb a kép. Árnyaltabb abban az értelemben, hogy látni fogjuk, minden vizsgált iskola, még a „Stigmatizált” iskola is – ahol a fizikai egészség dominanciája mutatkozott fogalmi szinten – igen széleskörű tevékenységet végez a diákok és a tantestület mentális jóléte érdekében. Ezt fogják prezentálni az egészségnevelést, a kohéziót, a konfliktuskezelést, a tanulói teljesítményértékelést és az iskolai klímát bemutató tartalmak elemzései. Ugyanakkor, már az iskola bemutatását célzó igazgatói válaszok is többször utalnak a mentálhigiénés szemléletre és az ezzel kapcsolatos erőfeszítésekre. Ezt kívánom igazolni a következő szövegrészekkel:

„Úgy működünk, hogy egy-egy évfolyamon három osztályunk van, és úgy csoportosítjuk a gyerekeinket, hogy nálunk nincs tagozat, mert mi az integrált nevelésben hiszünk. Tehát úgy válogatjuk össze az osztályainkat, hogy mindenféle gyerek legyen benne, hiszen úgy gondoljuk, hogy ez képezi le a társadalmat. Fontos, hogy a gyerekek együtt nőjenek föl és megismerjék azt, aki esetleg szociálisan hátrányos, és tudják azt, hogy más kultúrájú gyerekek milyen hagyománnyal érkeznek. Ha van nehézséggel, sajátos nevelési igénnyel küzdő gyermekünk, akkor azt is tudják kezelni. Amit még nagyon fontosnak tartottunk, hogy a gyerekeink mentális problémáit is kezelni tudjuk, ezért iskolapszichológust is alkalmazunk, ami nagyon nagy segítség a mindennapi munkánkhoz. És olyan fejlesztő pedagógusaink vannak, akik gyógypedagógusok, ők pedig a problémával küzdő gyerekeinknek egyéni fejlesztési terv alapján segítenek. (...) Átlagban 27-28-asak az osztálylétszámaink, de van egy előkészítő osztályunk, ami szintén nagy segítség. Mert az itt élő családoknál, a cigány családoknál sokszor nem járnak óvodába a gyerekek, és akkor itt kerül először közösségbe. Itt nincs tanulási kényszer még, mint normál első osztályban, így fel tudjuk készíteni arra, hogy be tudjon illeszkedni, és egy olyan intenzív fejlesztésbe kerül, hogy tényleg képes legyen az együttműködésre és a beilleszkedésre is a normál első osztályban. Ez egy kiemelt program igazából.” (Stigmatizált iskola, igazgató).

„Az általános iskolánkban nem siettetve tanítjuk a gyerekeket, hanem mindenkit a saját ütemének megfelelően, és így a biztos írás, olvasás és számolási készség elsajátítását. Ezért is van az, hogy igyekszünk az osztálylétszámokban még mindig visszafogni magunkat, illetve, hogy fejlesztő pedagógus, gyógypedagógus, mozgásterapeuta segíti a munkát azoknál a gyerekeknél, akik kicsit lassabban haladnak, hogy be tudjunk lépni és segíteni tudjunk. Ebben az iskolában nincsenek olyan tanárok, akik úgymond rászállnának a diákra, vagy pikkelnék valakire, és akkor azt próbálják kimutatni. Kifejezetten kiváló a tanár-diák viszony.” (Hagyományos iskola, igazgató).

„Olyan általános iskolaként működünk, ahol a kompetencia alapú oktatás-nevelés, az angol nyelv emelt szintű oktatása, a környezettudatos magatartás kialakítása, az egészséges életmódra nevelés, a kettő természetesen összekapcsolódik, a tanulás tanítása, a pozitív iskolai légkör megteremtése a legfontosabb cél. És nemcsak papíron. Nagyon komoly munka folyik, hogy ezek megvalósuljanak.” (Holisztikus iskola, igazgató).

A fenti idézetek – mint az egészségfelfogás szempontjából latens tartalmak – azt mutatják, hogy az önmeghatározott egészségdefiníciókban a lelki egészséget nem kiemelten hangsúlyozó iskolák is számos, sokféle erőfeszítést tesznek a tanulók lelki egészsége érdekében az iskola profiljához, beiskolázási körzetéhez/a tanulók szociokulturális körülményeihez igazodóan. A fenti idézetekben megelevenednek az integrált nevelés, az egyéni haladási ütem paradigmái éppen úgy, mint az ökoszemlélet vagy a támogató iskolai atmoszféra igénye. Ez utóbbi elemek egyben olyan tartalmakat jelölnek, melyek inkább az egészségtudomány által értelmezett egészségfejlesztés fogalmába illeszkednek.

5.3. Az egészségnevelés

Az egészségnevelés tartalomelemzése az egészségnevelés értelmezése, gyakorlata és értékelése mentén történt.

Az egészségnevelés értelmezésének az alapja, hogy az milyen céllal, mely módszereket preferálva és milyen szemléletben – azaz milyen egészségfelfogással szinkronításban – jelenik meg az iskolákban. Az egészségnevelés értelmezésének elemzésekor a pedagógusok és az intézményegység-vezetők válaszai között azt a különbséget tapasztaltam, hogy a vezetők inkább elvi szinten, a pedagógusok pedig inkább a megvalósítás

szintjén gondolkodtak célokban, módszerekben, feladatokban. Az általános iskolák igazgatóinak válaszaiból idézett szövegrészek az egészségnevelésnek más-más aspektusait emelik ki. Ezek leginkább az iskolájuk egészségnevelésének céljával, szemléletmódjával kapcsolatosak. Hogy mennyire koherens az adott iskolákban az egészségfelfogás, az egészségnevelési cél, a tartalom és a metodika, arra a választ – mintegy latens tartalomként – az igazgatói interjúk pedagógus interjúkkal való kiegészítése és egymásra vetítése fogja megmutatni.

Az alábbiakban a vezetőkkel készült interjúkból vett szövegrészek olvashatók, melyek a későbbiekben összevetésre kerülnek a pedagógusinterjúk azonos tárgykörbe tartozó válaszaival.

„Tehát, én úgy gondolom, hogy azok a gyerekek, akik néhány évig ezeken a programokon részt vesznek, nekik ez teljesen természetes lesz és nem tudják másképp elképzelni. Gyakran tapasztalom a gyerekeknél, hogy keresi a szelektív hulladék gyűjtőt, hova tudja tenni a kimerült elemet és mindenféle egyebet, a büfében nem az árakat nézi, hanem, hogy talál-e magának megfelelő termékkört, tehát ez valami nagyon fegyelmezett és következetes pedagógiai hatásmechanizmusra vall. Úgy vettem észre, hogy a gyerekek számára fontos, hogy véleményük lesz a dolgról, nem elvakult módon teszik ezt a dolgot, és ami nagyon fontos, hogy folyamatában nézik. Ez a legjobb, hogy nem az, hogy holnaptól élni így, hanem mindig megvan az a fajta fokozatosság, ami az életmód szintű váltást eredményezi. Ez egy nagyon klassz dolog.” (Holisztikus iskola, igazgató).

A „Holisztikus” iskola vezetője a tudatosságot, az iskolai mindennapokban való folyamatos megjelenést emeli ki a kampányszerű aktivitással szemben, hangsúlyozva azt, hogy a gyerekek az életmóddal kapcsolatos döntések közül a kíváncsiságot interiorizálják, s ez meghatározó és természetes lesz egész további életükben.

A „Stigmatizált” iskola igazgatója a következőképpen vélekedik az egészségnevelésről:

„(...) és valahol, tényleg a legkisebb korban kell ezt elkezdni. Tehát nem is elég az, hogy elsős legyen a gyermek, hanem tényleg a születésétől fogva kellene, és az óvodában is. És amit tényleg fontosnak tartok, hogy nemcsak a gyerekeknek a tudatába bele tenni és csak beszélni róla, hanem tényleg olyan környezetet is létrehozni a számukra. Mert addig hiába beszélünk az egészségnevelésről csak szavakban, ha nincs mögötte megfelelő tartalom, meg az a körülmény, akkor az egy hamis dolgot tükröz. (...) Nagy hangsúlyt fektettünk akkor erre, amikor kidolgoztuk ezt a pedagógiai programunkat a 2000-es évek környékén, amikor azt észleltük, hogy valami nem jól működik, valamit újítanunk kell. Mert megváltozott a világ körülöttünk és a hagyományos oktatás keretei nem voltak jók. Akkor a

tantestületünk rengeteg értekezletet és megbeszélést tartott, ahol végiggondoltuk, hogy mit is akarunk és mik a céljaink. Tehát ez nem úgy valósult meg, hogy ez csak az én célom, mert felülről nem lehet emberekre rákényszeríteni dolgokat. Hanem tényleg közösen próbáltuk meg, és ehhez próbáltuk hozzárendelni azokat a módszereket, eszközöket és feltételeket, hogy mi erre képesek vagyunk, és hogy meg tudjuk csinálni.” (Stigmatizált iskola, igazgató).

A fenti szövegrész azt mutatja, hogy a „Stigmatizált” iskola vezetője az egészségnevelésben az életszakaszokban megjelenő folyamatosságot, az egészséget támogató környezet fontosságát, valamint a tantestület közös gondolkodását, a közös célok kijelölését és megvalósítását hangsúlyozta.

Az alábbiakban a „Hagyományos” iskola vezetőjének vélekedését ismerhetjük meg:

„Ez is egy mindennapi, természetes dolog, tehát én igazából nagyon nehezen írnék erről programot. Mert mindennel, amivel példát tudunk mutatni a gyerekeknek, nevelünk. Tehát beépítjük a programjukba, de a mindennapjaikban is benne van. Amikor a napközisek programot írnak, akkor az olyan természetes, hogy saláta napot vagy zöldség napot, valamilyen egészséges táplálkozással kapcsolatos napot tartanak. Minden évben van egészségnap, tehát ez ilyen rendszeresen visszatérő, soha meg nem szűnő folyamat, az egészségről beszélni.” (Hagyományos iskola, igazgató).

A fenti idézet arról tanúskodik, hogy az intézményvezető az egészségnevelést nem annyira a direkt programok szintjén képzelel el, hanem az iskolai mindennapok, az iskolai nevelés integráns részeként, amely a személyes példamutatásban is megjelenik.

A „Szervezetfejlesztő” iskola vezetője a következőképpen gondolkodik az iskolai egészségnevelésről:

„Mindig azt mondják, hogy mi lesz a gyerekből, az, 60%-ban a családon múlik. De én azt gondolom, egy iskolának meg kell tenni azokat a lépéseket, amiket meg tud tenni. Így alakult az ki, hogy az egészségnevelés és mentálhigiéné a prioritás. Mi nem kampányokat terveztünk, hanem azt gondoltuk, hogy át kell hatni az iskola mindennapjait. Megalkottuk ezt a bizonyos egészségprogramot, kiemeltük azokat a területeket, amik fejlesztésre szorulnak. Ugye, az első az, hogy a gyerekek legyen megfelelő önértékelése, énképe. Ez az alapja mindennek. Ha ez rendben van, akkor azt gondolom, sok minden rendben van. Ezért végig gondoltuk, hogy mit tudunk mi tenni, hogy a gyerekek helyes legyen az önértékelése, helyes legyen az önmagáról kialakított képe. Az egészségprogramunkban egyrészt az alsó tagozatban az olvasásba és a környezetismeretbe helyeztük be ezeket a témákat. Felső tagozatban van osztályfőnöki óra. Annak idején, mikor mi ezt elkezdtük, akkor mi az osztályfőnöki órák számát

felemeltük kettőre, de aztán változtak a törvények és ezt egyszerűen nem tudtuk megoldani, tehát visszamentünk heti egyre. Kidolgoztuk, hogy a napközi mit tud tenni, illetve kidolgoztuk minden tantárgyban, hogy mi az, ami ezt elősegíti. Elsősorban módszerekre gondoltunk, itt nem ismeretekről van szó. Legegyszerűbb példa, hogy a gyerekek eredményeit tegyük nyilvánossá. Nálunk minden reggel hangossal indul az iskola. Öt perc elmegy a napból, de annyit megér. Kicsit megállunk, köszöntjük egymást, felsoroljuk, hogy előtte nap milyen sikerek voltak, milyen versenyeredmények voltak, milyen műsoron szerepeltünk, hol forgott az iskola, kinek van születésnapja. Én úgy gondolom, ez is nagyon fontos.” (Szervezetfejlesztő iskola, igazgató).

A 4. számú mellékletben található interjúrészeket szemléltetik a „Szervezetfejlesztő” iskola útkeresését, amikor is az intézmény új iskolakoncepciót keresve igényfelmérést végzett, és az egészség dimenzióinak kapcsolatát tanulmányozva jutott el a lelki egészségvédelmen alapuló „Egész-ség” programig. Az alábbi szövegrészből az derült ki, hogy a „Szervezetfejlesztő” iskola egy konkrét cél, a mentálhigiéné mentén fogalmazta meg az iskola minden színterét és viszonyrendszerét átható programját.

Így vallanak erről az iskola pedagógusai:

„Kiemelkedő feladatnak tartom az alsó tagozatban, hogy a kisdíákok testi-lelki egészség nevelését megkezdjük a teljesség értelmezésében, amelyben a gyerekek között a szeretet, az együttműködés, a bizalom és a teljesítményértékek visszanyerik személyiségformáló hatásukat. Elkötelezett híve lettem iskolánk „Egész-ség” programjának, s annak céljaival, tartalmával azonosulni tudtam már a kezdetekkor. A szemléletváltás nem okozott gondot, amit az is bizonyít, hogy esettanulmányokat írtam, részt vettem az országos mentálhigiénés pályázaton is.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 1).

„Rájöttünk arra, hogy nem elég egy adott társadalomban a testi egészség megőrzése, hanem a legfontosabb a mentális egészség megőrzése és fejlesztése. Az induláskor Meleg Csilla segített ebben a folyamatban. Akkor még a kidolgozásában semmilyen szerepem nem volt, hanem a megvalósításában vettem részt, mint osztályfőnök. Akkor még csak osztályfőnök voltam. Akkor kidolgozásra került egy program, amit nagyon hosszú ideig dolgoztunk ki és nagyon sok továbbképzésen vettünk részt.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 2).

A „Szervezetfejlesztő” iskola pedagógusainak és igazgatójának idézett szövegrészei egy koherens, szervezeti szinten is kiforrott egészségnevelésről árulkodnak, amelynek elvi alapját a lelki egészség primátusa képezi. Az idézetek egyöntetűen kifejezték az iskola szemléletváltásának szükségességét, az átalakulás küzdelmes és hosszú időszakát.

Összhangba rendezett egészségnevelési és környezeti nevelési célkitűzésekről és tevékenységekről számoltak be az interjúban a „Holisztikus” iskola pedagógusai is. Ezeket a célokat korábban az igazgató is röviden kifejtette. A következő idézetek erről szólnak:

„Mikor idekerültem az iskolába, itt már voltak olyanfajta kezdeményezések, hogy egy-egy akciót megszerveztek a kollégák. Vagy azért, mert a környezetvédelem volt divatos, vagy azért, mert találkoztak valamilyen személyiségfejlesztő tanfolyamon ezekkel a kérdésekkel és próbálkoztak vele. Ezek olyan egymástól elszigetelt kezdeményezések, próbálkozások voltak, amit érdemes volt összefogni, kicsit erősíteni, bővíteni. Eleinte tényleg csak egy maroknyi ember volt, aki így gondolkodott, sőt kezdetben, amikor idekerültem, akkor az elképzelések alapján egymásra fűjtak is a csoportok, ha valaki, valami mást gondolt. Érdekes volt az a fajta kitartás, hogy abból én nem adtam, hogy ezt fontos dolognak tartom, lényeges dolognak tartom, és nem szabad elmenni ez ügyben csak egy szelet felé. Hanem próbáljuk egybenézni a gyereket, a lehetőséget, hogy mit adhatunk neki, és sok-sok oldalról megvilágítani leginkább tevékenységeken keresztül. Rászoktatni azokra, amiket mi fontosnak tartunk, azért, hogy talán majd az ő felnőtt életében, vagy legalábbis, amikor eljut odáig, hogy döntéseket hozzon, akkor ezek előjöjjenek. (...) Ebből alakult az a csapat, amelyik már szívénkelkének tekinti a fenntarthatóságot. Ami jóval tágabb, mint akár a környezeti nevelés, akár az egészségnevelés, ugyanis a kettőt nem lehet szétválasztani. Azóta, amióta Ökoiskola vagyunk, azóta meg a világ legtermészetesebb dolga, hogy ezek a szálak összekötődnek és együtt mozdulunk. És most már nemcsak egy szűk csapat, vagy megszállott társaság teszi a dolgát, hanem mindenki.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

„Büszkén mondhatom, hogy az iskolánk dohányzásmentes övezet és nem dohányzik senki. Talán ezt tartom a legfontosabbnak tanári részcélról, de szülői részcélról is talán ez lenne a nagyon fontos. Hogy személyes példát adjunk, mert bármiről is legyen szó, a személyes példa, a hitelesség a legfontosabb. És ez hozza közel a gyereket a tanárhoz, tanárt a gyerekekhez. Ez az, ami elgondolkodtatja és megmarad benne.” (Holisztikus iskola, tanár 2).

A szövegrészek manifeszt módon fejezik ki a jelenlegi célok megfogalmazásáig vezető tantestületi küzdelmet és csoportfolyamatokat, a személyes példamutatás jelentőségét, a konszenzuson alapuló holisztikus egészségfelfogást, a megvalósításban szerepet játszó csapatszellemet.

A „Stigmatizált” iskola pedagógusai esetében különböző egészségfelfogásról vallanak az idézetek:

„Nekem az jut róla eszembe, ahogy élni próbálok, és amit a gyerekeknek is közvetítek. Az életmódunkat, beleértve a tisztaságon, az egészséges táplálkozáson, a testmozgáson keresztül sok mindent. Az iskola pedagógiai programjában egy fő célkitűzés az egészséges életmódra nevelés. A kicsiknél a napi szokásokat, rutinokat begyakoroljuk, ezekre figyelmeztetjük őket.” (Stigmatizált iskola, tanár 1).

„Nekem az egészség, elsősorban a lelki egészséget jelenti, mert ez aztán kihat szinte mindenre. (...) Felső tagozatban az egészségnevelési program feladatai szerteágazóak. Elsősorban a védőnő, a biológia szaktanárok, a szababidőfelelős és az osztályfőnökök vesznek részt benne, természetesen a többi tanárral együttműködve.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

Az alsós pedagógus esetében az egészségnevelésben a biológiai egészség a meghatározó elem, a felsős pedagógus pedig a lelki egészséget preferálja. Az alsó tagozat szintjén a célok is az életmód fizikai aspektusához kötődő szokások kialakítását preferálják, míg a felső tagozat szintjén inkább feladat- és szereporientált programot találunk. Latensen ez utóbbiból kibontakozik az a kép, hogy a lelki egészség prioritása a „Stigmatizált” iskolában egy-egy pedagógus személyes attitűdjeként megjelenik ugyan, de nem válik rendszerszervező elemmé. A „Hagyományos” iskola pedagógusaitól idézett szövegrészek a fizikai egészség dominanciájáról, s az előbbihez hasonlóan alsó tagozatban a tevékenységorientáltságról, felső tagozatban pedig a kampányszerű rendezvényekről szólnak. Ezt támasztják alá az alábbi idézetek:

„Minden gyerek iránt felelősséget érző felnőtt azt szeretné, hogy a felnövekvő generáció egészséges, kiegyensúlyozott felnőtté váljon. Az egészséges életmódra nevelés legfontosabb része az ismeretek nyújtása, pozitív beállítódások, magatartások, szokások kialakítása. Mindezt a tanulók cselekvő, és itt hangsúlyoznám, mert alsó tagozatban ezen van a hangsúly, hogy cselekvő, tevékeny részvételével kell végezni.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„A felső tagozatosok szerintem mind nagyon jó helyzetben vannak, mert az alsó tagozatban nagyon jól megalapozzák az egészségnevelést. Van egy témanap, ami minden évben zajlik. A felső tagozatban a 10-14 éves korosztálynak megfelelően igyekszünk kialakítani a programot. Amikor én itt voltam gyakorlaton, akkor láttam már, hogy voltak ilyen kezdeményezések, hogy csecsemőgondozási- meg elsősegélynyújtó szakkör. Akkor magjában ezek voltak a gyerekeknek. Ezen kívül két Egészségnapról

tudnék még beszámolni a felső tagozat keretében, ahol nagyon színes program keretében, mindig más és más témákat is érintve, elméleti előadásokat és gyakorlati foglalkozásokat tartunk, de a magtémák azok mindig ott vannak.” (Hagyományos iskola, tanár 2).

Az iskolák vezetőinek és pedagógusainak az egészségnevelés értelmezéséről szóló idézetei számos olyan pozitív törekvéstről számolnak be, melyek az iskolai egészségnevelés szempontjából relevánsak, mint például a tudatosság, folyamatosság, személyes példamutatás, iskolai nevelésbe való beágyazottság, tevékenységorientált módszerek, egészséges iskolai környezet, mégis hiányolják az iskolai egészségfelfogás és egészségnevelés koherenciájára épülő cél- és tevékenységrendszert. Az igazgatói és pedagógusinterjúk, s ezzel párhuzamosan az egészségszemlélet és a gyakorlat kongruenciájára két iskolában találtam példát: a mentálhigiénére épülő programot kidolgozó és megvalósító „Szervezetfejlesztő” iskolában, valamint a holisztikus egészségfogalmon építkező ökoiskolában („Holisztikus” iskola).

Az iskolák egészségnevelési gyakorlatának elemzésekor az intézmények által preferált témákat és módszereket, továbbá a szakirodalmi áttekintésben bemutatott országos programok előfordulását kerestem (Meleg 2002, Nagy 2005, Kaposvári 2007, Felvinczi 2007b). A pedagógusok legtöbbször azokat a konkrét programokat és iskolai eseményeket sorolták, amelyek saját intézményük egészségnevelési gyakorlatát mutatják be. Így ezek célja, témája, módszerei, időtartama, állandósága, vagy folyton változó jellege, s az ezekben testet öltő egészségfelfogás az, ami a szakirodalomra alapozottan kiszélesíti az egészségneveléssel kapcsolatos látókört, s közben kutatásom egyik céljaként olyan összefüggéseket is feltár (esetenként ok-okozati összefüggést is), amely az egyes iskolák egészségneveléssel kapcsolatos ideája és gyakorlata között húzódik.

A továbbiakban iskolánként az interjúk egy-két olyan szövegtörzsét mutatom be, amely kiemeli az intézményük egészségnevelési praxisának fontos elemeit. Elemzésre, a négy iskola gyakorlatának egymást követő bemutatása után kerül sor, éppen az összehasonlítások és az összefüggések keresésének okán.

„A következő téma volt a társismeret. Itt mindjárt belekapcsolódhat a másság, ami nagyon-nagyon fontos. Itt is próbálunk globálisan gondolkodni és korszerű oktatási módszereket alkalmazni, például projektoktatást. Egy évben 5 projekthetünk van, és például az ősze volt egy kommunikációs hetünk. Ha a kommunikációról beszélünk, akkor ugye a nyelvek, a média, egyebek jutnak eszünkbe. Miután egészségprogram, ezért a kommunikáció témakörben mi ide hívtunk siketnémket, akik a siketnéma jelbeszédet mutatták be. Egyrészt jó volt a kommunikációhoz, másrészt a gyerekek annyira

rácsodálkoztak erre a világra, a másfajta világra, a másságra, látták annak az értékeit. Azt gondolom, ha ettől kezdve találkoznak „mutogató”, nagyot halló, vagy „ne adj Isten” siketnémával, nem fognak rácsodálkozni, sőt, itt megpróbálták megtanulni azokat a jeleket és látták, hogy az milyen nehéz és nagyszerű dolog. Apró dolgok, de mindenhova megpróbáljuk megkeresni azokat a kapcsolódási pontokat, amik itt éppen a másság, a társismeret és egyebek. Ennek van egy tematikája az osztályfőnöki tanmenetben, hogy például hogyan lehet erősíteni az önértékelését a gyerekek, vagy a társértékelését. A tantestületünknek, amikor ezt elkezdtük, először volt egy egyhetes képzésünk, ahol megismerkedtünk a tréning módszerrel. Akkor ez még nagyon új volt. Ma már beleszövődik az iskolák mindennapjaiba, de akkor nagyon új volt.” (Szervezetfejlesztő iskola, igazgató).

„Igyekeztem tudatosan kihasználni a különböző tantárgyak, tananyagok adta lehetőségeket a feladatok megvalósítása érdekében. A tananyagokhoz kerestem, választottam az óratervezéskor a megfelelő tréninggyakorlatokat, játékokat, szituációs játékokat. A program elfogadásakor szívesen vettem részt a többnapos továbbképzéseken, tréningeken. Részt vettem abban a team-ben, amely az alsós tréninggyakorlatokat, játékokat gyűjtötte össze az alsó tagozat számára.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 1).

A „Szervezetfejlesztő” iskola pedagógusai egyöntetűen a lelki egészséget tekintik az egészségnevelés legfontosabb aspektusának. Ennek megfelelően az önismeret, a társismeret, a másság elfogadása központi kérdések. Elmondható, hogy a lelki egészség védelme átszövi az iskolai mindennapjait: beillesztik a tantárgyaikba, az osztályfőnöki órákba, az iskola napirendjébe. Hogy a tantestület ennek megvalósításához kellő ismeretekkel, megfelelő készségekkel és képességekkel rendelkezzen, továbbképzéseket szerveznek. A 4. számú mellékletben idézett interjúrészletből, valamint az „Egész-ség” című kötetből derült ki, hogy az iskola tanulmányozta a WHO „Egészséges Iskolák” elnevezésű mozgalmát, és a tantestület a program bevezetésének idején szinte teljes létszámban részt vett Csendes Éva „Életvezetési készségek” című tréningjén, melynek gyakorlatait mind az osztályfőnöki órák, mind pedig a napközis foglalkozások tanmenetébe beillesztették (Meleg 2001). Módszerválasztásukat az egészségnevelésben csakis aktivizáló, indirekt módszerek jellemzik: projekthetek, tréninggyakorlatok, játékok, helyzetgyakorlatok.

A Holisztikus iskola igazgatója az egészséges életmódot természetes „létformaként” megélő tantestület mintaadását, és stratégiában való gondolkodását emeli ki a következő idézetben.

„Nem álnokság és nem képmutatás, de úgy gondolom, hogy nem csak prédikáljuk a vizet. Az a fajta hitelesség – úgy gondolom – lejön, ami megvan, ezt tartom a legnagyobb értéknek, hogy nem kell senkinek játszani magát, nem kell senkinek ájtatoskodni. Egyszerűen éljük az életünket, tehát amint mondtam, természetes közegként működünk. Szerintem más a természetellenes, és úgy gondolom, hogy erőteljesen meg tudjuk kínálni az itt tanulókat egy fajta mintával. Ennél többet iskola nem tehet. (...) A „Jó gyakorlatként” értékesített egészségnevelési programunk iránt érdeklődő iskoláktól tudjuk azt, hogy az alkalmankénti kampányszerű programokat szinte mindenki végzi, de nem gondolkodnak rendszerben, ezek a mozaikok nem illeszkednek egymáshoz, nem erősítik egymás hatását. Tőlünk a nálunk bevált rendszert és ennek megvalósítási lehetőségét szeretnék átvenni.” (Holisztikus iskola, igazgató).

„Először is a lehetőségek megteremtése, hogy hozzájusson ahhoz, hogy kezét moshasson, hogy nyugodtan tölthesse azt az időt, amit itt tölt. Itt zárójelben hadd jegyezzem meg, hogy most már legalább hat éve nincsen csengetés az iskolában, és senkinek nem hiányzik. Mindenki tudja, hogy mikor kell órára menni és mikor van vége az órának. Ha a gyerekek az órát nem stresszes állapotban kell végigülnie, mert nem kell attól tartania, hogy ki, mikor, hogyan szedeti be, hogyan szűr ki vele. Akkor megint csak nagyon sokat jelent az a fajta lelki egyensúly, ami kell ahhoz, hogy normális kapcsolatot teremtsen a többivel. Amióta a tantestületből jó páran hajlandók nemcsak kipróbálni, hanem rendszeresen alkalmazni a kooperatív technikákat, amióta próbálkozunk projekteken megvalósítani egy-egy programot. Amihez megint csak mi kell? Hogy a gyerek lássa, hogy a pedagógusok csapatban dolgoznak, együtt dolgoznak, egymással, egymást segítve. Teljesen mindegy, hogy milyen szakos. Mert mindenki, aki a tudását adja hozzá és ő valami pluszt kap, valami plusz lehetőséget, hát mért ne tenné ő is. Mikor nemcsak egy szál magában kell kiállni az osztály elé és ott tartani attól, hogy megszégyenül, hanem értelmes dolgokat tanulni együtt, akkor, mintha kicserélték volna ezeket a gyerekeket. (...) Nahát, azért nagy dolog az egészséges életre nevelés, mert ezt nem lehet másként csinálni: minthogy mindenki keresse meg, hogy miben jó, mi az, amiben pluszt tud adni a többinek és mi az, amiben együtt tud gondolkodni a többivel. És ez volt igazán a kiindulópontja annak, hogy kortársoktató csoportot szerveztünk, mert ennél eredményesebb, hatásosabb nincs, mint amikor hetedikesként kortársoktatók, meg hát a kicsik, akikkel foglalkoznak.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

A Holisztikus iskola pedagógusa megerősíti az egészségnevelésben a testi-lelki tartalmak harmonikus megjelenését, a kooperatív technikák alkalmazását a tanulásban, egészségnevelésben egyaránt, s a módszerek közül kiemeli még a projektmunkát, és saját

tanulóik kortársoktató tevékenységét¹⁸. A kortársoktatói tevékenységet bemutató interjúrészlet az 5. számú mellékletben található. Az iskola több mint egy évtized alatt fejlesztette ki – a tantestületben alulról építkező módon – az iskola sajátosságaihoz és a holisztikus egészségképhez illeszkedő „Jó gyakorlatok” megnevezésű programját, amelynek a részét képezi a „Shape Up!” – „Hozd a formád!” megnevezésű, korszerű iskolai egészségfejlesztési projektprogram is¹⁹.

A következő idézetek a „Hagyományos” iskola egészségnevelési tevékenységét szemléltetik: „Természetesen mindenki a saját maga osztályának megfelelően kialakított a gyermekeinknek egy tiszta kis környezetet. Ha megnézed, az alsós osztálytermek mindig díszesek. És próbáltuk megoldani azt is, hogy a mosdó mellett minden osztályban legyen folyékony szappan, legyen kéztörölő. Ez volt talán az első lépés, amit megtettünk ennek érdekében. Mivel, mi minden tantárgyat tanítunk, nagyon szerencsés a helyzetünk, mert bele tudtuk építeni, bele tudtuk tenni a tantárgyaink keretébe az egészségnevelést. És ahogy mondtam, ezt cselekedtetni kell alsó tagozatban. Tehát nem az elmélet a lényeg, hanem, hogy nap mint nap úgy éljen, úgy viselkedjen. Gondolok ilyenre, hogy váltócipő használata, az evés előtti kézmosás, WC használata hogyan történjen. Ha láttad, mi úgy alakítottuk ki már az iskolai tereket is, hogy az első osztályok mindig a földszinten kapjanak helyet. Ez azért történik, mert a kicsi gyerek mozgásigényét ki kell elégítenünk, és ő még nem képes 45 percig figyelni. Tehát közel legyen az udvar, közel legyen a mellékhelyiség, és közel legyen az étterem, az étkező. Igaz, hogy nekünk ez kis fáradtsággal jár, mert utána költöztetjük fel a cuccainkat, meg a gyerekeket, de ez szerintem az ő érdekükben történik és ez egy nagyon jó dolog. Zsebkendő használata, helyes fogápolás, félélénte megyünk iskolai fogászatra. Nagyon jó a kapcsolatunk a védőnővel, két órát tart ő mindig. Tavaly például szemtornát tartott a harmadikosoknak, nagyon fontosnak tartom. De ha már itt tartunk, hogy védőnő, akkor a tartásuk javítása is eszembe jut. A főiskolai hallgatókkal felvettük a kapcsolatot és minden évben egy-két órát ők tartanak, sőt fölmerik a tanítványainkat. Elsősegélynyújtási módszereket tanítunk. Egészségnapon itt volt egy nagyon kedves kolléganő, aki a stabil oldalfektetést mutatta be, és azt, hogyha rosszul lesz egy gyermek, akkor mit tud csinálni a társa, hogyan tud segíteni neki. Akkor talán látod azt, hogy elég magasak a padjaink, ezért dobogókat használunk, arra teszik a kis lábukat, hogy ne kalimpáljanak. Ezek ilyen apró kis dolgok, de én úgy

¹⁸ Kortársoktatás a „Holistikus” iskolában: Az iskolában megvalósuló kortársoktatás eltér a szakirodalmi példáktól abban a tekintetben, hogy itt a kortársoktatói tevékenység nem elsősorban a pusztán ismeretátadásra fókuszál, hanem inkább az adott témák közös feldolgozására, továbbá a diákok és a kortársoktatók mindennapi konzultatív kapcsolatára.

¹⁹ Shape Up! – Hozd a formád! Projekt program: Ez a korszerű egészségfejlesztési program a holisztikus egészségfelfogásra épül és az iskolai egészségfejlesztéssel kapcsolatos kutatásokra alapozottan a fiatalok és gyermekek kritikai gondolkodásának fejlesztését tűzi ki célul. Pontosabban arra ösztönzi az egyéneket, hogy kedvezően befolyásolják egészségük determinánsait, és megszerezzék azokat a képességeket, melyek szükségesek mind az egyének, mind a társadalom egészségének javításához.

gondolom, hogy az alsó tagozat esetén nekünk ezekre is oda kell figyelnünk.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Ezen kívül két egészségnapról tudnék még beszámolni a felső tagozat keretében, ahol nagyon színes program keretében, mindig más és más témákat is érintve elméleti előadásokat és gyakorlati foglalkozásokat tartunk, de a magtémák azok mindig ott vannak. Én azt szoktam indítványozni, hogy mindig legyen egy téma, ez a fő előadás, és akkor ehhez kapcsolódóan van valami kóstelés. Például gyógyteák, és azoknak a hétköznapi életben való szerepük, vagy kirándulás, hogy mit vigyünk magunkkal és mit hozhatunk el, tehát a környezetbarát szemlélet. Ehhez szoktam szervezni kapcsolódó kiállítást. Amikor hallom, hogy a szülők körében valaki olyan témával foglalkozik, ami nekünk hasznos, akkor igyekszünk őt is bevonni. Például valamilyen pszichológiai témával foglalkozó szülő, vagy a hetedik-nyolcadikosoknak a dohányzásról, vagy a környezetszennyezésről az ÁNTSZ részéről szakember, vagy interaktív játék, vagy teszt kitöltés. Aztán a védőnők alkalmazott élő társas játékot, illetve szoktunk meghívni hírességet, sportolót, aki gyakorlatot vezet a gyerekeknek. Vagy idehoztuk most egy kicsit a természetet, és a gyerekeket ily módon mozgatjuk.” (Hagyományos iskola, tanár 2).

A „Hagyományos” iskola pedagógusai által preferált és bemutatott egészségnevelési tevékenységek mind az alsó, mind a felső tagozatban leginkább a biológiai egészséghez kötődnek, ahhoz azonban rendkívül sok szálon (mozgás, táplálkozás, gyógynövények alkalmazása, higiéné, tartásjavítás, elsősegélynyújtás, szenvedélybetegségek). Módszerek tekintetében az ismeretközlő és a cselekvésorientált módszerek egymás mellett állnak. Alsó tagozatban a tevékenységorientáltság, felső tagozatban inkább az ismeretközlés a meghatározó. Az egészségnevelés az alsó tagozatban nagyrészt a mindennapok tevékenységébe ágyazott, a felső tagozatban inkább kampányrendezvények (egészségnapok) keretében jelenik meg. A lelki egészség szerepére egyetlen utalás hívja fel a figyelmet, mégpedig a pszichológiai témára való hivatkozás. Az iskolában országos, vagy nemzetközi szintű egészségnevelési program alkalmazására nem történt utalás. Leginkább az iskola meghatározott szereplőinek (védőnő, biológia tanár) és külső szakembereknek a bevonásával zajlik az egészségnevelés.

A továbbiakban a „Stigmatizált” iskola programjának tartalmát ismerhetjük meg:

„Ami még szorosan kapcsolódik a pedagógiai programunkban az egészségfejlesztéshez, az a testedzés. Úgynevezett emelt szintű testnevelési képzést folytatunk, ahol minden gyerekünknek elsőtől negyedikig mindennap van testnevelés órája, tehát ez heti öt óra és pluszban pedig még két olyan óra van, ahol mozgás, mozgásos képességfejlesztés történik, és ez így megy negyedikig. Ötödiktől már

csoportbontásban vannak, szintén 5 órájuk van a gyerekeknek, de ott már választhatnak különböző tevékenységek közül sportágaknak, szakágaknak megfelelően. (...) Egyébként még beépítettük, hogy minden tantárgyban, minden tanórán, ahol lehetőség van, ott kiemelten kell, hogy foglalkozzanak az egészségneveléssel. Például a természetismeretnél úgy próbáljuk megoldani, hogy beépítettük a helyi tantervünkbe, hogy milyen témakörökben, hogyan tud kapcsolódni az egészségneveléshez. Projektet is csinálunk, és utána jutalmazuk a gyerekeket, ilyenkor nem csokoládéval, hanem gyümölcscsel, vagy saláta-bárral. Tényleg megpróbáljuk őket rávezetni az egészséges életmódra, amelyhez nemcsak a mozgás, hanem a táplálkozás is szorosan hozzátartozik. Ami problémát jelent, hogy a konyhánk nem saját üzemelésű, ott egy külső partner főz, akivel nem mindig tudjuk egyeztetni azt, hogy olyan egészséges étrendet állítson össze, amelyet mi szeretnénk. A mindennapi tanórákon kívül szervezünk még Egészségnapot is, amivel megszólítjuk, behívjuk a szülőket is. Tehát az Egészségnapon a szülőkhöz is próbáljuk tudatosítani, hogy mi az egészséges életmód, illetve az egészséges táplálkozás. Ez még egy külön kiemelt projektünk, ezt még minden évben hagyományként megrendezzük.” (Stigmatizált iskola, igazgató).

A „Stigmatizált” iskola mutatja a legtöbb hasonlóságot a „Hagyományos” iskolával, elsősorban a fizikai egészségre alapozott egészségfelfogás hangsúlyozásában, melyben a mozgás és a táplálkozás játssza a főszerepet. Országos szintű program nem jelenik meg az iskolában, de a szükséges ismeretek és készségek tantárgyakba integrálása és a projektmódszer, igen. Az iskola a többséget alkotó, szociokulturálisan hátrányos helyzetű diákjainak nevelésében kulcsszerepet szán a szülőkkel való intenzív kapcsolattartásnak, a szülők gyermekeiken keresztül megvalósuló nevelésének is, amely nem csupán az egészségnevelési programjaikban hangsúlyos elem.

Összességében a „Szervezetfejlesztő” és a „Holisztikus” iskola mutat teljes szinkronitást az egészségfelfogásának, az egészségnevelés értelmezésének és gyakorlatának hármas egységében. Mindkét iskolában fontos szerephez jut a lelki egészség, s ez, az iskolai mindennapokban, a tantárgyakban és a viszonyrendszerekben egyaránt megjelenik. A mintaadás és a pedagógusok hitelessége ennek megfelelően az egyik legfontosabb kérdés az említett intézményekben. A világos célokra épülő egészségnevelési tevékenységrendszer is ezekben figyelhető meg, miképpen az országos, vagy nemzetközi komplex szemléletű programokhoz való csatlakozás is.

Az egészségnevelés kategóriájának utolsó elemzésre váró szempontja az iskolai egészségnevelési program értékelése. Ez, a dokumentumelemzésben írottaknak megfelelően,

irányulhat a célra, vagy a folyamatra. További fontos kérdés, hogy az iskolai élet mely szereplői véleményformálók az értékelésben, mivel latens módon az egészségnevelés értékelése is hozzájárul az iskolai egészségfelfogás és egészségnevelés rendszerszemléletének és koherenciájának a megértéséhez.

Az első idézett szövegrészben a Holisztikus iskola pedagógusa foglalta össze az iskolai egészségnevelésük értékelésének elvét és gyakorlatát, a következőképpen:

„Soha nem szabad befejezni semmit értékelés nélkül, a visszajelzések nagyon fontosak, ez sokféle lehet. Ez lehet az is, hogy a program közben készített fotókat levetítjük és arról kinek mi jut eszébe, a gyerekek is szívesen nézik ezeket. Lehetnek ezek vélemények, amit üzenő falra lehet ráírni, a végén. De az iskolában minden évet igényméréssel indítunk, és minden évet elégedettségméréssel zárunk. És az igénymérésben is fölmerül az egészséges életmódra nevelés, és az elégedettségmérésben pedig a gyerekektől is, szülőktől is, tanároktól is visszkapjuk az értékelést. Ez mindig lehetőség arra, hogy nézzük meg, hol kell továbblépni. Most ezt kiegészíti az, hogy indultunk az egészségképpel, egészségtervezéssel. Egyfajta rutinunk van már abban, hogy ilyen irányban kérdezzünk és a „Hozd a formád!” programban pedig hasonlítani tudjuk a többi, programban résztvevő iskolához a mi helyzetünket. Szóval, a gyerekeknek természetes dolog, hogyha kap egy kérdőívet, akkor arra válaszol. Ez akár egy egyetemistának a szakdolgozatához kellő anyag, akár az Ökoiskola hálózaton belül mérnek valamit, akár mi vagyunk kíváncsiak arra, hogy hol tartunk, hogyan tovább.” (Holistikus iskola, tanár 1).

Az iskolai egészségnevelés értékelése a „Szervezetfejlesztő” iskolában is hasonlóképpen történik, az alábbi idézet szerint:

„Iskolai szinten, csakis az egész iskola vonatkozásában történik, a tanárok, a diákok és a szülők visszajelzései alapján. (...) minden évben másról kérünk visszajelzést. Attól függ, hogy mire van kihegyezve annak az évnek a programja, az adott év.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 2).

A „Szervezetfejlesztő” iskola másik pedagógusa e kérdés kapcsán fel is sorolta, hogy milyen tevékenységek által valósul meg az értékelés, és itt az alábbiakat emelte ki:

„A program értékelését több tevékenység biztosítja: óralátogatások, szakköri és napközis foglalkozások látogatása, igény- és elégedettségmérés a tanulók és szülők körében, a kimenő 8. osztályos tanulók elégedettség mérése és a munkaközösségek tanév végi beszámoló.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 1).

A fenti szövegrészek azt mutatják, hogy mind a „Holisztikus”, mind pedig a „Szervezetfejlesztő” iskolában megvalósul a rendszeres – tanévenkénti – célra irányuló értékelés. Az értékelésbe bevonják az iskolai élet minden szereplőjét, így a tanulók és pedagógusok véleményén kívül a szülők reflexiója is mérvado szempont lesz. Kérdőíves felmérések, óra- és foglalkozáslátogatások, igény- és elégedettségmérések eredményei reflektálnak a kitűzött célokra. A „Holisztikus” iskolában megvalósult egészségnevelés eredményei aztán összehasonlításra kerülnek mindazon iskolák eredményeivel, melyek a korábban már bemutatott „Shape Up! - Hozd a formád!” projektprogramban részt vesznek.

A továbbiakban a „Hagyományos” és a „Stigmatizált” iskola egészségnevelési programjának az értékelése kerül prezentálásra az interjúidézetek segítségével:

„Mindig volt a pedagógiai programunknak ezzel kapcsolatos része, azt szoktuk megbeszélni, bővíteni az alsó tagozaton, és ebben mindannyian benne vagyunk. Az értékelése az év végén történik, amikor az egész évi munkát értékeljük, amelyben a sport- és egyéb versenyek eredményei is beleszámítanak, illetve ez alapján határozzuk meg a következő évi feladatokat. A kicsiknél a napi szokások elsajátítását dicséret formájában a szöveges értékelésbe beépítjük. Az egyes programokon, projekt-napokon jutalmazzuk a részvételt is és a feladatok elvégzését is oklevéllel, gyümölcsjutalommal, tárgyjutalommal.” (Stigmatizált iskola, tanár 1).

„Minden tanév végén közösen megbeszéljük, hogy az év során kitűzött feladatok hogyan valósultak meg, s ha szükségesnek látjuk, akkor változtatunk rajtuk. Rendszeresen, 3-4 évente visszatérő, egész tanévet felölelő projektünk az „Egészség”. Ezen alkalmakkor mindig más és más szempontból közelítjük meg e témakört. A projektek értékelésében a pedagógusokon kívül, a diákok írásbeli és szóbeli értékelését is figyelembe vesszük.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

A „Stigmatizált” iskola pedagógusainak célorientált értékelésre való törekvését mutatja a tanév lezárásakor megvalósuló tantestületi megbeszélés, amely módosíthatja is a következő tanév feladatait. Ez az értékelés azonban egyoldalú abban az értelemben, hogy csupán a tanárok észrevételeire, tapasztalataira épít. A diákok bevonása az értékelési folyamatba, csupán az egészségnevelési projektek kapcsán valósul meg, tehát nem folyamatos, a szülőkre pedig nem terjed ki.

Az értékelés a „Hagyományos” iskolában a következőképpen történik:

„Visszacsatolás az, hogy mi erről munkaközösségi foglalkozáson beszélünk, meg szünetekben is egymás között megbeszéljük, hogy ezt hogyan kellene másképp, hogy lenne jobb, milyen ötleteink vannak. De ezt úgy, különben értékelni nem kell, mivel a programunkban benne van, ezt elővesszük, megbeszéljük, hogy hogyan sikerült megvalósítani, vagy ha nem, akkor mik a terveink és mit kellene még tenni. Az értékelés az Egészségnapokon úgy történik, hogy a gyerekek leírják a véleményüket, hogy ők ezen a napon hogyan érezték magukat. Szerintem ennél több, ennél nagyobb értékelésre nincs szükségünk, ugyanis minden nevelő értékeli a saját osztályát, az ott elért eredményeket kis jutalommal, egybekkel.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Úgy mondanám, hogy a projektek, amiket láttunk, azoknak van végkimenetele, ez az egyik értékelés. Viszont azt gondolom, hogy az iskolai minőségellenőrzésnél rengeteg olyan szempont van, amiben az egytől-ötig történő értékelésben megjelenik mindez. Mert rengeteg dolgot értékel az iskolavezetőség, a munkaközösség-vezető, és látogatjuk egymást szintén. A diákönkormányzat részéről viszont úgy kapunk visszajelzést, hogy minden évben meg kell rendezni a diáktanári ülést. És a diáktanári ülés előtt a diáktanár vezetői összegyűjtik azokat a kérdéseket, amit a tanulók intéznek a tanterület egyes tagjaihoz. Ezeken a gyűléseken tudunk a gyerekektől visszajelzéseket kapni, konkrétan, hogy hogyan látják dolgokat, és hogyan-miként értékelik az iskolát és az őket tanítókat. Valamint a szülők fogadóórákon, valamint a szülői értekezleten visszajelznek.” (Hagyományos iskola, tanár 2).

A „Hagyományos” iskola pedagógusaitól idézett szövegrészekből az derül ki, hogy az egészségnevelési program értékelése célra irányulóan és direkt módon, valamint az egész iskolára vonatkozóan nem valósul meg. Az alsó tagozatban munkaközösségi szinten, a felső tagozatban a minőségellenőrzés részeként jelenik meg az egyes pedagógusok egészségnevelési tevékenységének értékelése. Indirekt módon a tanulók részéről a diáktanár, szülői részről a szülői értekezlet és a fogadóóra teremthet alkalmat és fórumot az egészségneveléssel kapcsolatos visszajelzések megfogalmazására. Nem látunk azonban a célokkal és az egészségfelfogással koherens értékelési rendszert és módszert az iskola egészére vonatkoztathatóan. A tanterület tagjain kívül az értékelésbe bevont egyéb szereplők (szülők, tanulók) megjelenése esetleges.

Az iskolai egészségnevelés tartalomelemzésének hármas szempontja, s egyben alkategóriája az egészségnevelés értelmezése, gyakorlata és értékelése volt. A fogalom értelmezésében az egészségfelfogást megerősítő szemléletmódot és célokat, míg

gyakorlatában a preferált témákat, módszereket, valamint hazai, illetve nemzetközi programok előfordulását kerestem. Az egészségnevelés értékelésének támpontja a célra vagy a folyamatra irányultság mellett, az iskolai véleményformáló személyek meghatározása volt.

Összességében a „Szervezetfejlesztő” és a „Holisztikus” iskola mutat teljes szinkronitást az egészségfelfogásának, az egészségnevelés értelmezésének és gyakorlatának hármasságában. Mindkét iskolában fontos szerephez jut a lelki egészség, s ez az iskolai mindennapokban, a tantárgyakban és a viszonyrendszerekben egyaránt megjelenik. A mintaadás és a pedagógusok hitelessége ennek megfelelően az egyik legfontosabb kérdés az említett iskolákban. A világos célokra épülő egészségnevelési tevékenységrendszer is ezekben figyelhető meg, miképpen az országos komplex szemléletű programokhoz való csatlakozás is. Az értékelés vonatkozásában mindkét iskolában megvalósul a rendszeres célra irányuló értékelés, amelybe bevonják az iskolai élet minden szereplőjét, így a tanulók és pedagógusok véleményén kívül a szülők reflexiója is mérvadó lesz. Kérdőíves felmérések, óra- és foglalkozáslátogatások, igény- és elégedettségmérések eredményei reflektálnak a kitűzött célokra.

Az előbbi iskolákkal összehasonlítva a „Hagyományos” iskola egészségnevelésének értelmezését és gyakorlatát, jelentős eltéréseket találunk. Itt a pedagógusoktól idézett szövegrészek a fizikai egészség dominanciájáról, az alsó tagozatban a tevékenységorientáltságról, felső tagozatban pedig kampányszerű rendezvényekről szólnak. A „Stigmatizált” iskola mutatja a legtöbb hasonlóságot a „Hagyományos” iskolával, elsősorban a fizikai egészségre alapozott egészségfelfogás prioritásában, melyben a mozgás és a táplálkozás játssza a főszerepet. Az alsós pedagógus esetében az egészségnevelésben a biológiai egészség a meghatározó elem, a felsős pedagógus a lelki egészséget preferálja. Latensen ebből az a kép bontakozik ki, hogy a lelki egészség prioritása a „Stigmatizált” iskolában egy-egy pedagógus személyes attitűdjeként megjelenik ugyan, de nem válik rendszerszervező elemmé. Az iskola a többséget alkotó, szociokulturálisan hátrányos helyzetű diákjainak nevelésében kulcsszerepet szán a szülőkkel való intenzív kapcsolattartásnak, a szülők gyermekeiken keresztül megvalósuló nevelésének is, amely nem csupán az egészségnevelési programjaikban hangsúlyos és pozitív elem. Országos szintű program nem jelent meg ez utóbbi iskolákban, ugyanakkor a szükséges ismeretek és készségek tantárgyakba integrálása, valamint az egészséget támogató iskolai környezet kialakítása, igen. A metodika tekintetében az információközlő és az aktivizáló módszerek összekapcsolódása, és a projektmódszer térhódítása látható. A „Stigmatizált” iskola pedagógusainak célorientált értékelésre való törekvését mutatja a tanév lezárásakor megvalósuló tantestületi megbeszélés,

amely módosíthatja is a következő tanév feladatait. Ez az értékelés azonban egyoldalú abban az értelemben, hogy csupán a tanárok észrevételeire, tapasztalataira épít. A diákok bevonása az értékelési folyamatba, csupán az egészségnevelési projektek kapcsán valósul meg, tehát nem folyamatos, a szülőkre pedig nem terjed ki. A „Hagyományos” iskola pedagógusaitól idézett szövegrészekből az derül ki, hogy az egészségnevelési program értékelése a célra irányulóan és direkt módon, valamint az egész iskolára vonatkozóan nem valósul meg. Az alsó tagozatban munkaközösségi szinten, a felső tagozatban a minőségellenőrzés részeként jelenik meg az egyes pedagógusok egészségnevelési tevékenységének értékelése. Indirekt módon a tanulók részéről a diákpárlament, szülői részről a szülői értekezlet és a fogadóteremthet alkalmat és fórumot az egészségneveléssel kapcsolatos visszajelzések megfogalmazására. Nem látunk azonban a célokkal és az egészségfelfogással koherens értékelési rendszert és metódust az iskola egészére vonatkoztathatóan. A tantestület tagjain kívül az értékelésbe bevont egyéb szereplők (szülők, tanulók) megjelenése esetleges.

Az egészségnevelési programok elemzése során is számos olyan elemre bukkantam az interjúkban, amit valóban tanulók jobb egészsége érdekében végeznek, de a szereplők illetve a tevékenység jellegéből adódóan inkább az egészségfejlesztés szakmai értelmezésének fogalmi körébe tartozóak (pl. interszektoriális összefogás az iskola és más szervezetek között, prevenciós tevékenység az iskola-egészségügyi team-mel együttműködve, iskolai kortársoktató rendszer kialakítása és működtetése, demokratikus működési elvek gyakorlása a diákönkormányzat keretében, a menza kínálatának egészségesebbé tétele, stb.).

5.4. A személyes mintaadás

Az egészségpszichológiai és nevelésszociológiai szakirodalmak egyaránt fontos tényezőnek tekintik az iskolai egészségfejlesztésben a pedagógusok mintaadását és hitelességét (Buda 2003a, Meleg 2006a, 2006b, Felvinczi 2007b). Mivel kutatásomnak is részét képezi az a szempont, hogy a pedagógusok a tanulók egészségnevelésében a személyes példaadásukat mennyire tekintik fontosnak, s a mintaadást mely területeken hangsúlyozzák, ezért ezek lettek a tartalomelemzés alkategóriái is.

Az alábbiakban a pedagógusinterjúkból azokat a szövegrészeket idézem, melyek számukra a példaadás megkívánt és megvalósított területeiről szólnak.

A „Hagyományos” iskola tanárai így vallanak erről:

„Mi mintát adunk, és szerintem ez a legfontosabb. Most, egy nem egészséggel kapcsolatos példát mondok: ha én időben érkezem az iskolába, azzal már egy mintát adok az elkésző gyerekek számára. Én mindig termosztban hozok magamnak teát, ez van az asztalomon és időközönként a gyerekeknek is mondom szünetben, hogy fogyasszák az általuk hozott teát vagy netalántán szörpöt. Erre is van lehetőségük, kitesszük az asztalra, a szülőkkel természetesen első osztálytól kezdve megbeszéltük, tehát ez már egy mintaadás, ez már egy példa. A kézmosás fontossága például. Mi, alsós nevelők mindig a kirakatban vagyunk, és nekünk mindig egy mintát kell adni. Vagy a szelektív hulladékgyűjtés, van egy papírdoboz, oda betesszük a papír hulladékot, az egyéb hulladék megy a szemétkébe, tehát mintát adunk a gyerekeknek. Van egy ünnepély, én is ünneplőt húzok, és nagyon figyelek arra, hogy sötét alj, fehér blúz, mert ezt követelem a gyerektől is. Gyümölcsöt eszem délelőtt, semmi mást nem eszem, csak gyümölcsöt. Azért, mert ezzel is mintát adok, hogy mennyire fontos a szervezetnek a helyes táplálkozás. Tehát, én úgy gondolom, hogy mi az egész személyiségünkkel nevelünk.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Amikor bármiről tanulunk vagy ők kérdeznak, esetleg én magam mondom, hogy én például otthon így szoktam, vagy ezt szoktam. Hogy gyerekek, én ezeket az „E”-s dolgokat, az ezekkel a számokkal jelölt dolgokat kihagyom az életemből, vagy ezekkel táplálkozom és ilyen sportot űzök. A családomban az a szokás, hogy. És amikor erről beszélek, ez nagyon érdekli őket és erre ők nagyon fogékonyak. És nagyon sokszor ez hónapok, vagy évek múlva visszaköszön. Ez az egyik nagyon fontos téma, a másik pedig a sport, amit nagyon szeretnék, és a harmadik talán a környezetvédelem. Ilyen címszó alatt erről is nagyon sokat szoktunk beszélni, hogy a háztartásban a szelektív hulladékgyűjtéstől elkezdve, a csomagolótechnikákon keresztül, hogy mennyit vásároljunk és így tovább. Tehát azokat a dolgokat igyekszem közvetíteni, ami nekem is már bensővé vált. Több-kevesebb sikerrel, van, akinél sokkal, van, akinél kevésbé.” (Hagyományos iskola, tanár 2).

A „Hagyományos” iskola pedagógusai egészségfelfogásukkal összhangban nagy hangsúlyt helyeznek a fizikai egészség aspektusaira, így a táplálkozás, folyadékfogyasztás, higiéné és testmozgás kérdéseire, hangsúlyozva is a személyes minta szerepét a nevelőmunkában. A környezetvédelemmel kapcsolatos példamutatásról szól a szelektív hulladékgyűjtés, a tudatos vásárlás és csomagolótechnika említése. De megjelennek a viselkedés és szabálykövetítés egyéb elemei is, mint az időpontok betartása és az ünnepi öltözködés viselése.

A „Stigmatizált” iskolában a következőket mondták el a mintaadással kapcsolatban a tanárok: „Szerintem például a következetesség, ami nagyon fontos, hogy a gyerek lássa azt, hogy mindig ugyanúgy próbálunk kérdezni, meg az egész személyiségünk, hogy hogyan reagálunk le dolgokat.

Amit nagyon megfigyelnek a kicsik, hogy hogyan beszél a tanár egy másik gyerekkel vagy egy felnőttel, a köszönéstől kezdve nagyon sok példát tud mutatni szerintem. Amikor bekopog egy szülő például, akkor most kedvesen fogadom, vagy pedig nem egészen úgy. Vagy, ha az ember megpróbál humoros lenni, különösen alsóban ezt még megjegyzi a gyerekek. Utána szerintem sokkal kritikusabbak. De a szülők mellett még itt az elején a tanító néni az isten. Utána már ezt el lehet rontani. A tanár is elronthatja, meg a gyerek is változik.” (Stigmatizált iskola, tanár 1).

„Azt gondolom, hogy alapvetően fontos és hogy tudattalanul is adjuk a példákat. A viselkedésünkkel, megjelenésünkkel, szokásainkkal. Általában úgy 6. osztály környékén alakul ki egy kritikai nézőpont a felnőttekkel kapcsolatban is. És biztos, hogy az általam mutatott kép az osztályom felé összeomlana, ha kiderülne rólam, ha azt tudnák, hogy dohányoznék. Mert a dohányzás az náluk egy kiemelt téma, mert többen nemcsak kipróbálták, hanem dohányoznak is. De hát én sem és a kollégáim zöme sem dohányzik, és én nagyon sokféleképpen próbálom megközelíteni ezt a kérdést.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

A „Stigmatizált” iskolában az egészségnevelési program és az interjúk válaszaiból kirajzolódó fizikai egészség dominanciája mellett, a megkérdezett pedagógusok mintaadásában a mentális egészség központi szerepe mutatkozik. Az ellentmondás hátterében az iskola azon szándéka jelenhet meg, mellyel reagálni kíván a beiskolázási körzet speciális szükségleteire, amely a tanulók szociokulturális hátterének jelentős különbségeiből adódik. A nevezett iskolába járó tanulók egyharmada a szülők iskolázatlansága/alacsony iskolázottsága okán halmozottan hátrányos helyzetű, a beiskolázási körzet adottságaiból adódóan pedig felülreprezentált a roma tanulók aránya is. Ebből következik, hogy az iskola szocializációs funkciójánál fogva törekszik azoknak a hátrányoknak a kompenzálására, amelyek részben a fizikai egészség dimenzióiban öltenek testet, gondolva itt a személyi és környezeti higiéné, a táplálkozás, a testmozgás és a szermentes élet (a dohányzás kiemelten jelent meg) kérdéseire. A testmozgás támogatása, illetve a sportban mutatkozó versenyszellem az iskola erősségei közé tartoznak. Ez azért is logikus választás az iskola részéről, mert a diákok megküzdési stratégiának fejlesztésére, valamint a feszültségek megfelelő irányú levezetésére a sport maximálisan alkalmas, a pszichológia által is preferált terület. A sportban elért teljesítmény a szerényebb kognitív képességekkel és ambíciókkal bíró tanulók esetében is önbizalmat és pozitív önértékelést erősítő hatású. A „Stigmatizált” iskola pedagógusai a mintaadás területén a megjelenés, a szokások, a társas viselkedés szempontjait, a szülőkkel és gyermekekkel egyaránt a kiegyensúlyozott kommunikáció aspektusait hangsúlyozták. A tanári mintaközvetítés mentális, szociális aspektusainak hangsúlyozása szintén visszavezethető az

iskola beiskolázási körzetének szociokulturális sajátosságaira. Ugyanis, a társas viselkedés, a kommunikáció szempontjaira való tudatos odafigyelés lehet egy szándékolt reflexió is a pedagógusok részéről a középosztálytól eltérő norma- és szokásrendszerrel, valamint kommunikációs kultúrával rendelkező tanulók és szülők felé. E gondolatban erősít meg B. Bernstein következő okfejtése is: „Ha igaz az, hogy a tanár kultúrájának a gyermeki tudat részévé kell válnia, akkor még inkább igaz az, hogy először a gyermek kultúrájának kell a tanári tudatba bekerülnie. (...) Elfogadott oktatási elv, hogy abból kell kiindulunk, amit a gyerek tud. Miért nem gyakoroljuk ezt az elvet? A gondolkodás általános formáinak univerzális jelentéseibe bevezetni a gyermeket nem kiegészítő oktatás, hanem az oktatás maga. Ez önmagában nem teszi a gyermeket középosztálybelivé. Az oktatási környezet formáját és tartalmát meghatározó burkolt értékek esetleg megtehetik ezt. Különbséget kell tennünk azon elvek és műveletek között, amelyeket nekünk – mint tanároknak – közvetítenünk kell, és ki kell fejlesztenünk a gyerekekben, valamint a környezeti feltételek között, amelyeket e cél elérésére hozunk létre. Annak tudatában kell elkezdenünk a munkát, hogy a gyermek által már elsajátított társadalmi tapasztalat érvényes és jelentős, s ezt jeleznünk kell a gyermeknek is. Ennek a visszajelzésnek azonban az a feltétele, hogy az adott társadalmi tapasztalatot az általunk életre hívott tanulási tapasztalás részévé tegyük. Ha időt fordítanánk arra, hogy ennek következményeit végiggondoljuk, akkor elképzelhető lenne, hogy az iskola izgalmas és serkentő környezetté váljék a szülők, a gyerekek és a tanárok számára.” (Bernstein 1974:187).

A „Holisztikus” iskolában az alábbi megnyilatkozások mutatják a tanárok példamutatással kapcsolatos elképzeléseit:

„Nagyon fontos, hogy mit eszik és hogy figyel oda a gyerekekre, hogy ők mit esznek. Szólni nem szólhat semmit az a pedagógus, aki éppen az ellenkezőjét csinálja, mint amit a gyerekek mond. De ez mindenre érvényes. Nagyon fontos az, hogy hogyan öltözködik, hogy hogyan beszél gyerekekkel, kollegákkal, felnőttekkel. Ez mind olyan minta, amit a gyerekek, mint a szivacs, szívnak magukba. Ha valaki alapvetően zsörtölődő és mindenért morog, csak azt veszi észre, ami a rossz, az egy idő után taszító. Nemcsak gyerekeknek, felnőtteknek is. Úgyhogy ez is nagyon fontos momentum. Ezalatt nem azt értem, hogy folyton dicsérni és fülig érő szájjal kell közlekedni a gyerekek között, de azt nagyon tudják értékelni, ha az ember észreveszi a jót, meg a szépet, és ha valami gond van, akkor is megkeresi, hogy mi az, ami tovább visz innen. Hogy itt ez a pont, ahonnan előre lehetne lépni, amit ki lehetne emelni pozitívumként.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

„Én túra táborokat is szervezek nyáron, és nagyon-nagyon jó érzés, amikor már volt tanítványaink is visszajönnek középiskolás korban túrázni hozzánk. Nem csak nyáron, hanem év közben is és szülőkkel együtt. Ez egy nagyon jó kis társasági mozgás vagy összejövetel, mert ilyenkor nem csak mozgunk, hanem beszélgetünk is iskoláról, gyerekekről. Én úgy gondolom, hogy ez nagyon elősegíti ennek a kapcsolatnak az elmélyülését, ami létfontosságú, hiszen mondtam, hogy a legfontosabb partnereink a gyerekek, meg a szülők. Tehát a mozgás, a táplálkozás, a veszélyek fel- felvillantása, akár a közlekedésbiztonságra gondolva. Mert én úgy gondolom, hogy abban a világban élünk, hogy a gyereket itt kiteszik az iskola előtt a kocsiból, kiszáll, bejön az iskolába, amikor meg megy hazafelé, vagy felszáll a buszra vagy jönnek érte. Tulajdonképpen nem kerül a város lüktetésével kapcsolatba. Ha elmegyünk egy múzeumba, vagy egy Öko-kuckóba, vagy valahová – gyalog általában – akkor bizony nem tudja, hogy mit miért teszünk. Itt most nyilván korfüggő a dolog, mert minél idősebb a gyerek, annál több inger éri a közlekedésbiztonság szempontjából a tanácsokkal meg a tapasztalatokkal, de én találkoztam olyan hetedikes gyerekkel, aki nem igazán tudott tájékozódni még a belvárosban sem. Büszkén mondhatom, hogy az iskolánk dohányzásmentes övezet és nem dohányzik senki. Talán ezt tartom a legfontosabbnak tanári részcélról, de szülői részcélról is talán ez lenne, hogy a személyes példa, a hitelesség a legfontosabb. És ez hozza közel a gyereket a tanárhoz, tanárt a gyerekekhez. (...) Én osztályfőnökként és diákönkormányzatot segítő tanárként rendszeresítettem diák fogadóórát, amikre előre be lehet jelentkezni – és ez nagyon fontos, hogy nem beesni – és így gyerekként is fel tudom mérni, hogy nekem problémám van, vagy valamit meg szeretnék beszélni egy felnőttel és akkor egyeztetek időpontot. Ez az egyeztetés nem heteket jelent, valószínűleg aznap vagy másnap már találkozhatunk és elmondhatja, hogy mi bántja. Ez egy teljesen négy szemközti, kötetlen beszélgetés, ahol a gyerek dönti el, hogy mennyire nyílik meg. A pedagógus általában érzékeny annyira, hogy engedi a gyereket megnyílni, vagy olyan kérdéseket tesz fel, és olyan szimpatikus hozzáállással kezeli a dolgokat, ami a gyerek bizalmát megnyitja. Mert lehet, hogy magától nem is tenné meg. De azért látszik, akár a jegyein, akár a hangulatán. Érzelmek tükröként mutatkoznak az arcán, a viselkedésén, vagy akár éppen az örök problémákba való belefutásán. Tehát nagyon fontos, hogy legyen valaki, akivel meg tudja beszélni, én azt gondolom ez is roppantul hozzájárul a lelki egészséghez. Szerencsére, olyan védőnőnk volt, aki szintén nyitott volt erre.” (Holisztikus iskola, tanár 2).

A „Holistikus” iskola pedagógusai a mintaadás számos és szerteágazó területét felsorolták, kihangsúlyozva a hitelesség és a személyes példa szerepét az egészségmagatartás formálásában. Ezekben – egészségfelfogásukkal szinkronban – megjelentek a lelki egészség védelmével kapcsolatos mintaadás aspektusai éppúgy, mint a biológiai egészségé. A mentális egészség megőrzéséért odafigyelnek a kommunikációjukra és megjelenésükre minden viszonyrendszerben, lehetőségeket kínálnak a gyerekek családjával is közös kötetlen programokra, kohéziót erősítő beszélgetésekre, optimista szemlélettel állnak a problémákhoz

és a gyerekeknek alkalmat teremtenek gondjaik megbeszéléséhez, kríziseik feldolgozásához. A fizikai egészség dimenzióiban a testmozgás, túrázás, táplálkozás, dohányzásmentesség, közlekedésbiztonság területén mutatnak megfelelő mintát tanítványaiknak.

A „Szervezetfejlesztő” iskolában a mintaadást az alábbi idézetek szemléltetik:

„Saját egészségem alakításához megnyerni a tanulókat csak akkor vagyok én, mint tanító képes, ha én magam is felelősséget vállalok a saját egészségem iránt. Az iskolai egészségnevelés alapvető előfeltétele a pedagógusok mintaadó személyisége, ezért én és mi alsós tanítók mindannyian igyekszünk ennek megfelelni a mindennapi munkánkban: gyermekközeli, humánus módszerekkel, toleranciával, empátiával, szeretetteljes elfogadással, nyitottsággal, odafigyeléssel, verbális, nonverbális biztatással, segítséssel, humorral, őszinteséggel, bizalommal, differenciált és fejlesztő értékeléssel, jókedvvel, játékossgal, megfelelő öltözködéssel, egészséges ételek fogyasztásával.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 1).

„Az egyéni példaadás, szerintem ez a legfontosabb. Én úgy gondolom – és most itt akármelyik iskoláról is legyen szó – például a testnevelő nem lehetne elhízott, vagy nem dohányozhatna. Ilyen egyszerű dolgokra gondolok. A dohányzásról azt gondolom egyébként, hogy egy tanárnak nem lenne szabad dohányoznia. Nem lenne szabad káromkodnia, akkor sem, ha nagyon kijönne a torkán. A pedagógusok ne dohányozzanak, ne káromkodjanak. Én persze azért vagyok ilyen nagyszájú, mert dohányoztam, és leszoktam a cigiről már régen. És persze, én sem elsősorban a gyerekek kedvéért szoktam le, hanem magamért. De mivel én ezt megtettem, ezt az utat végigjártam, ezért tudom, hogy ezt meg lehet tenni. (Közben tanórák közötti szünet van, a gyerekek kiabálnak a folyosón, a tanárnő kimegy és higgadt hangon fegyelmezi őket.) Megpróbálok minden helyzetben nyugodt maradni, higgadt maradni, teljesen mindegy, hogy milyen életkorú az egyén, úgy kezelni őket, mint embereket. Az nem elvitatható, hogy érzik, hogy érezniük kell, hogy én vagyok a domináns fél az iskolában. Mondhatnám az étkezést is, de mivel a menzán kívül nem a gyerekek között eszem, ez kevésbé példaértékű.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 2).

A „Szervezetfejlesztő” iskola tanárai is, hasonlóan a „Holisztikus” iskolához és saját intézményük egészségértelmezéséhez, az egészség fizikai és mentális dimenzióiban is igyekeznek példát mutatni. A lelki egészség területén a humánus módszerek, az empátia és tolerancia ugyanúgy megjelennek, mint a humor, az őszinteség és a fejlesztő értékelés, valamint a partnerszemléleten alapuló higgadt problémakezelés. A fizikai egészség kapcsán az egészséges táplálkozás és a dohányzásmentesség kerültek megemlíítésre.

Összességében a pedagógusok mintaadásával kapcsolatban elmondható, hogy azt minden iskola megkérdezett pedagógusa fontosnak, vagy a legfontosabbnak tartotta az

egészségnevelésben éppúgy, mint a nevelés egyéb területein. Az elemzés tanulsága, hogy egyszer sem találtam az iskolákban az egészség egyetlen aspektusára hangolt példamutatást kizárólag a fizikai, vagy a lelki egészség területén. Minden iskolában megjelent a sokrétű mintakészlet. Mégis, a két egészségdimenzió kiegyensúlyozott arányát, és az egyes iskolákat tükröként mutató két-két pedagógus válaszainak egységességét tekintve, a „Holisztikus” és a „Szervezetfejlesztő” iskola volt a legkiegyensúlyozottabb. A „Stigmatizált” iskola eddig megismert, inkább fizikai egészségre összpontosító felfogásához képest, inkább a mentális egészség közvetítésének példái jelentek meg az interjúban (társas viselkedés, kommunikáció, megjelenés kérdései), a fizikai egészség oldaláról csupán a dohányzásmentes élet került kihangsúlyozásra. Ezzel szemben, a „Hagyományos” iskolában a lelki egészség egyes szempontjainak (szabályok betartása) megjelenése mellett, a fizikai egészséggel kapcsolatos példaadás dominált (táplálkozás, folyadékfogyasztás, higiéné, környezetvédelem és testmozgás mintái). A lelki egészség köréből leggyakrabban a megfelelő kommunikáció és viselkedéskultúra (külön kihangsúlyozva az öltözködést), míg a testi egészség oldaláról az egészséges táplálkozás és a dohányzásmentes élet jelent meg az interjúban.

5.5. A konfliktushordozók

Dolgozatomban az iskolák mentálhigiénés szemléletmódját tekintve, igen hangsúlyos szempont az, hogy az oktatási intézmények különböző viszonyrendszereiben (pedagógus-diák, pedagógus-szülő, pedagógus-pedagógus, pedagógus-intézményvezető) milyen tipikus konfliktushelyzetek merülnek fel, és hogyan kezelik ezeket.

Ennek a fejezetnek a témája a konfliktusszituációk mibenlétének, okainak analizálása. Ez részben képet ad az iskola szervezeti kultúrájáról, és nem utolsósorban annak társadalmi környezetéről és az ahhoz fűződő viszonyáról. A bemutatás és elemzés – a kialakított alkategóriáknak megfelelően – a konfliktushelyzetet kiváltó személyek és események mentén történik. Mivel a szövegrészek (interjúrészletek) e két szempontról szétbontatlanul szólnak, ezért az iskolákat jellemző idézetek után kerül sor az elemzésére. A konfliktusszituációk kezelésének részletes bemutatása és értelmezése a következő fejezet témája lesz.

Az alábbiakban nem a szokásos módon, tehát az egyes iskolák mentén kerülnek bemutatásra a konfliktushordozó személyek és események, hanem a viszonyrendszerek vonatkozásában keresem meg, és elemzem ezeket. Ennek oka kettős: elképzelhető, hogy az egyes intézményekben nem talállok példákat minden viszonyrendszerben konfliktusok előfordulására (vagy az interjúban való felidézésére), de az is feltételezhető, hogy a

viszonyrendszerek mentén több iskolában hasonlóak a konfliktust kiváltó események. Így az intézményi szereplők szempontjából történő bemutatás az iskolák összehasonlítását is megkönnyíti, mivel átláthatóbbá teszi azt, ugyanakkor az egyes oktatási szervezetekről kialakított koherencia kérdés megválaszolását sem gátolja. E fejezetben, az interjúidézetek vonatkozásában a teljességre törekedtem: azaz nem ragadtam ki az egyes iskolák vonatkozásában többször megjelenő, tipikusnak mondható szövegrészeket, hanem minden, az interjúalanyok által felidézett konfliktust okozó fejleményt a szövegbe illesztettem azért, hogy az intézményekben fellelhető okok és a szervezeti szemléletmód összefüggéseit, valamint az egyes iskolák közötti különbségeket is pontosabban körvonalazhassam a különböző kapcsolatrendszerekben.

Az alábbiakban először a pedagógusok és diákok közötti konfliktusok kiváltó okait kerestem meg, az összes vizsgált iskola vonatkozásában:

„(...) az általános iskolában, egy picit, amiben nem szoktak egyetérteni a kollégák és a diákok, az, az öltözködés, amelyet ugye nem szabad a házirendben szigorúan meghatározni, mivel személyiségi jog, meg az önkifejezést nem szabad túlzottan szabályozni. A hetedik, nyolcadikos lányok néha már egy kicsit tényleg túlzásba viszik a festést, illetve az öltözködésnek bizonyos módját.” (Hagyományos iskola, igazgató).

„(...) de voltak ennek a kislánynak más dobásai is. Egy általános iskolás diszkóban egy sör társaságában találtunk rá, ezért már kapott igazgatói figyelmeztetést.” (Hagyományos iskola, igazgató).

„Egy kisfiúval, aki már nem is kicsi, mert hetedikes, amikor feljött ötödikbe, de még hatodik osztályban is gyakran kerültem összetűzésbe. Ő egy nagyon különleges gyerek és nagyon nehezen éltem meg a magatartásbeli dolgait, ami egy teljesen egyéni bánásmódot igényelt az osztályközösségben. Így aztán az elején ötödikben nagyon sokszor, és hatodikban még mindig voltak vele problémák kettőnk, és a tantestület és a gyerek között is.” (Hagyományos iskola, tanár 2).

„Nem tanul, nem készíti el a házi feladatot, nem jár rendszeresen iskolába. Meg a magatartási problémák, a hiperaktív gyerektől kezdve van elég gondunk. Amit ott a nap folyamán meg kell oldanunk, magával a gyerekkel le kell rendeznünk.” (Stigmatizált iskola, tanár 1).

„Felsőben folytatódnak ugyanazok a konfliktusok, hogy a diák nem tanul úgy, ahogy az, az előrehaladáshoz szükséges lenne. Illetve a viselkedésbeli problémák is előjönnek. Tehát, hogy az órán

nem figyel, zavarja a társait. Csúnya beszéd, ha nem is órán, de szünetekben, ahol hallja diák is, meg felnőtt is, meg mindenki.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

„Ami napi probléma, hogy a gyerek az órán fegyelmezetlen, a kolléga nem tud vele mit kezdeni. Hát egy nagyon csúnya esetünk is volt, egy ilyen tanuló - tanár agresszió. Fiatal pályakezdő kolléga és a hetedikes lányok között tavaly történt ez a dolog. A fiatal férfi kolléga nagyon jó vágású, én még azt is el tudom képzelni, hogy ilyen kis érzelmi szálakat tápláltak a lányok a kolléga iránt. Próbálták folyamatosan tönkretenni az óráját, beszóltak, lebunkózták.” (Szervezetfejlesztő iskola, igazgató).

„Az iskolában, mint a legtöbb helyen az agresszív, durva viselkedés, a szemtelen visszabeszélés, a trágár beszéd a jellemző leginkább a normasértések területén.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 1).

„Az ütközésnél, miután a fiataloknak erre kialakult eszközrendszerük és mintájuk nincsen, gyakran eveznek arra a területre, ami inkább erkölcsileg kifogásolható. Tehát, ha két elégtelennel megy haza, nem mondhatja azt, hogy apám két hete nem tanultam ezt a tantárgyat, hanem ilyen kognitív disszonáns dolgokkal jön. Megtalálja a módját, hogy azt mondja, milyen ez a tanár, ki se javította a dolgozatokat, már megint nem jól magyaráz, és ezekből van inkább több. (...) Van egy fiatalemberünk, akire nyugodtan mondhatom, hogy ön- és közveszélyes, van, hogy kiugrik az ablakon. Mi ezt nehezen kezeljük.” (Holisztikus iskola, igazgató).

„Egyáltalán az, hogy egy gyereknek tanulnia kell az iskolában, az nem mindig egyértelmű. Gondokat nálunk azok a gyerekek okoznak, nem túl sok, egy-kettő, aki a problémás helyzete miatt iskolát vált 7.-8. osztályban. Amikor valahol teljesen kiviselkedte magát, vagy a szülő úgy gondolja, hogy több van a gyerekben és nem jó az eredmény, és elhozza azzal, hogy mert ilyenek, olyanok, amolyanok ott a tanárok, az nem tesz jót egyetlenegy gyereknek sem. Egy pár ilyen eset volt, aki úgy gondolta, hogy itt is szembe kell menni a tanárral és nem tanulni. A másik, hogy olyan családból jön a gyerek, ahol nem érték a tanulás, ahol nem szempont, hogy tanuljon. Ahol mindent rá engednek, felelőssége semmi. Nehezen fogja föl azt, hogy mi lenne az ő dolga, mit kellene neki csinálnia. De ezek nem olyan fajta konfliktusok, amik minden nap előfordulnak vagy gyakran. Ilyen kérdéseknél gondolok bele, hogy milyen jó helyzetben vagyunk mi.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

„Az előbb már említettem, ha nem szeretjük a tanárt, akkor nem tanuljuk a tantárgyát. Ebből egy örökös probléma adódhat.” (Holisztikus iskola, tanár 2).

A tanár-diák összeütközések háttérében az interjúk szerint a következő okok, események szerepeltek:

- a házirend megsértése,
- a tanulók viselkedési problémái, súlyosabb esetben magatartászavara,
- a házi feladat el nem készítése, a tanulás elhanyagolása,
- a tanulói teljesítmény értékelésének eltérő megítélése.

Az interjúalanyok által feltárt egyes konfliktust kiváltó tényezők – mint manifeszt tartalmak – arra hívják fel az olvasó figyelmét, hogy azok (a tanulás negálása, a házirend megsértése, viselkedési problémák) a szervezeti sajátosságoktól függetlenül bármely iskolában előfordulhatnak, ez által akár univerzálisnak, sőt talán korszaktól függetlennek is tekinthetők.

Azonban, ha a latens tartalom szintjén vizsgálódom, és megnézem a vonatkozó szövegrészeket iskolánként, akkor mégiscsak megjelenik egyfajta homogenitás: a kiváltó események hasonlósága, összefüggése iskolánként. A házirend megsértésének problematikája leginkább a „Hagyományos” iskolában jelent meg szempontként (kirívó smink, öltözködés, iskolai diszkóban szeszes ital fogyasztása). A tanulás negálása, a lógás és iskolakerülés, a fegyelmezetlen viselkedés összességében leginkább a „Stigmatizált” iskolát jellemezte. A diák és tanár közötti agresszív viselkedést, valamint a trágár beszédet, órai fegyelmezetlenséget mint oki hálót, a „Szervezettefejlesztő” iskola tanárai szőtték elbeszélte eseteikbe. A tanulás elhanyagolását, valamint a tanulói teljesítmény eltérő megítélését a „Holisztikus” iskola pedagógusai említették együtt. Az iskolák közötti különbségek feltárásában szereplő oki tényezők azonban két dologról árulkodnak egyszerre: az iskolába járó gyerekek szocializációjáról és szociokulturális háttéréről, továbbá a szervezet céljaival és mentálhigiénés személetmódjával is összefüggő tanári szenzitivitásról, egyes jelenségekre kihegyezett érzékenységről. Ha ennek tükrében keresem iskolánként az összefüggéseket, akkor pontosabb magyarázatot adhatok a kiváltó tényezők rendszereire. Érthetővé válik, hogy a „Hagyományos” iskolában, ahol a szülők 85%-nak felsőfokú, illetve 15%-nak középfokú végzettsége van, ott a diákok körében tendenciózan nem a tanulás negálása, illetve a szocializációs hiányok jelentik a konfliktusok fő okát, hanem inkább az individualizációt szolgáló és külsőségekben megnyilvánuló normasértések. Szintén a diákok szociokulturális háttérével állhat összefüggésben a konfliktust előidéző események rendszere a „Stigmatizált” iskolában. Itt ugyanis a diákok fegyelmezetlenségéből, trágár beszédéből, nem tanulásából, lógásából és iskolakerüléséből fakadó normasértések minden bizonnyal összefüggést mutatnak a családi szocializáció mintázataival, a tanulás és tudás értéként való

megjelenésének hiányosságaival, szociokulturális környezetük iskolázottsági mutatóival: ebben az iskolában ugyanis kimagasló a nyolc általánost sem, vagy éppen csak azt befejezett szülők aránya (30%), s a középfokú végzettséggel rendelkező 51% jelenti a többséget. A „Holisztikus” és a kontrolliskolaként szolgáló „Szervezetfejlesztő” iskolában a diákok szociokulturális környezete a szülők iskolázottsági mutatója mentén kiegyenlítettebb: felsőfokú végzettséggel rendelkezik a szülők 52 - 29%-a (az arányok a „Holisztikus” - „Szervezetfejlesztő” iskola viszonyában vannak feltüntetve), míg középfokú végzettséggel 43 - 64%-a, és 5 - 7% között mozog a nyolc általános iskolával bíró szülők aránya. Ezekben az iskolákban szélesebb skálán mozognak, de inkább ritka jelenségként fordulnak elő a következő események: agresszív viselkedés, trágár beszéd, a tanulás elhanyagolása és a tanulási teljesítmény eltérő értékelései. A konfliktushordozó okok sokrétűségének hátterében állhat tehát, a szülők iskolázottságával is összefüggő szocializáció minősége, sokfélesége. Azonban ez utóbbi iskolák mentálhigiénés érzékenységet is jelezhetik a feltárt konfliktusszituációk, azaz, hogy meg sem próbálnak elsiklani olyan jelenségek felett, mint a trágár beszéd vagy egyéb agresszív megnyilvánulások. Ezt támasztják alá azok a korábbi elemzések, melyek e két iskolában koherensen mutatták a lelki egészséget is következetesen magába foglaló szemléletmódot és egészségfejlesztési tevékenységet.

Egy további, mentálhigiénés szempontból lényeges tényezőre hívják fel az interjúk a figyelmet: a szélsőséges, már-már pszichiátriai esetként aposztrofálható magatartászavarok egyedi, vagy akár gyakoribb megjelenésével minden iskolában számolni kell (lásd fentebb a „Holisztikus” iskola igazgatójának interjúrészletét).

A továbbiakban azokat a konfliktushordozókat keresem, amelyek a pedagógusok és a szülők nézeteltéréseinek a hátterében húzódnak.

„Egy esetben fordult elő az idei évben, de az se konfliktus volt, hogy egy szülőpár úgy gondolta, hogy a tanító néni nem az ő kislányának megfelelő, nem olyan anyáskodós, mamáskodós típus, hanem egy kicsit szigorúbb.” (Hagyományos iskola, igazgató).

„Fogadó órán néha-néha hallok így utólag, hogy valamely szülő úgy jött be, hogy nem ért egyet a jeggyel, nem ért egyet a kollegának az értékelésével. Egy esetről tudok, amikor, azt fogalmazta meg, hogy esetleg pikkel a kolléga a gyerekére.” (Hagyományos iskola, igazgató).

„Első osztály után egy új tanuló érkezett az osztályba. Egyik kolleganő ajánlotta ezt a kisfiút, hogy nagyon okos, nagyon ügyes. Elkezdtük az évet, és kiderültek a gondok, problémák. Ez a kisfiú szóban

nagyon tökéletes, jól veszi az akadályokat, igen ám, de az írásbeli munkájában elmarad a társaitól. Én kértem a szülőket – mert ilyenkor le kell ülni és meg kell beszélni, hogy miket tudunk tenni – hogy itt olyan súlyos gondokat látok, ami már nem az én szakterületem, hanem itt már egy magasabb fórum kell, ami megvizsgálja, hogy milyen gondok miatt milyen speciális fejlesztésre van szüksége. Egy évig húzódtott a dolog, nem tudtam rávenni a szülőket arra sem, hogy elvigyék, mert ők nem tartották ezt fontosnak.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Vagy láttam azt egy másik esetben, hogy egy kislánnyal valami gond, valami probléma van. Nem úgy viselkedik, ahogy eddig, agresszív. Megkértem a szülőt telefonon egyeztetve, hogy jöjjön be és beszéljünk róla. Kiderült, hogy igen, a családban vannak problémák, mert pont válnak. Jó lenne, ha a szülők a bizalmukba fogadnának, és nem nekem kellene kiderítenem, hogyha valami gond van. Szülője válogatja, van, aki elmondja, van, aki nem.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Igen, egyszer volt olyan a pályafutásom alatt, amikor év vége előtt, szó szerint rám rontott a szülő és olyan stílusban, amit még mástól sem szeretnék hallani, adta elő magát. (...) Sajnos ez a gyerek nem egy kitűnő tanuló, és nem fogja azt az eredményt hozni, amit elvárnak tőle. És a szülő elmondta, hogy ő minden nap tanul vele, és nem igaz, hogy a mindennapi tanulás után ez a gyerek ezt az eredményt produkálja az iskolában. Lehetőséget pedig adtam, tehát a konfliktus oly módon is záródott, hogy én még egyszer elmondtam a gyereknek a lehetőséget, hatodik osztályban viszont kiderült, hogy a gyerek több tantárgyból, nem kettőből, hanem többől van hasonló helyzetben, és a többi kollégám megélte ugyanazt a szituációt a szülővel, amit én is.” (Hagyományos iskola, tanár 2).

„Tehát, a gyerekekkel sokkal egyszerűbb, sokkal jobban meg tudjuk oldani velük a problémát, ami nehéz, az a szülőkkal való konfliktus. Például cigány szülők esetén. Jött például az anyuka az egy szem fiúgyerekkel kapcsolatban. A fiúgyereknek – tudja – egészen más státusza és reagálása van, mint a lánygyereknek. A fiúgyereknek mindent szabad tulajdonképpen. Hát, itt az iskolában ugye, nem annyira. Innentől kezdve ezt nagyon nehéz kezelni. Tényleg, ilyenkor megpróbáljuk behívni a cigány kisebbség képviselőit is, de nagyon nehéz megoldást találni. Sok ilyen problémánk van.” (Stigmatizált iskola, igazgató).

„Tehát ahhoz, hogy idejönnek reggel, már elég ok, ha két gyerek összeveszett délután, vagy, mert a másik miatt kapott az ő gyereke egy fekete pontot. Szerintem, ez azért nem akkora nagy gond, de emiatt a szülők képesek még az utcán is összeveszni, és a saját lakókörnyezetükben is az iskolai gondokból problémát csinálni. És ezeket mind ránk vetítik: hogy miért akarjuk megbuktatni a gyereket, miért kell neki osztályt ismételni. Tehát, itt elég sok ilyen gondunk van és mostanában elég sokszor bejönnek a szülők. (...) Mondjuk, van olyan szülő, aki azt sem tolerálja, hogy az ő gyereke

kap egy rossz beírást. Ezért rögtön a másik gyereket, vagy a tanárt teszi felelőssé. Bejön, kiabál, tehát itt vannak ilyenek, legalábbis ezen a környéken.” (Stigmatizált iskola, tanár 1).

„Például, ha a gyerek nagyon gyenge, és ráadásul még a magatartása is kriminális, és van egy olyan háttere, ami hasonló színvonalban, meg agresszióban, akkor a szülőnek is nagyon nehéz elmagyarázni a problémát. Amit nagyon nem szeretek, ha a szülő nem az adott szinten próbálja meg tisztázni a problémát, hanem azonnal magasabb szinten, például azonnal az igazgatónőhöz rohan.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 2).

„Konfliktus még mindig adódik abból, hogy a szülők közül vannak, akik úgy gondolják, hogy iskolába a gyerek azért jár, hogy tanuljon, ismeretet kell vele közölni, és akkor, ha a gyerek ott az órán csoportban dolgozik, vagy feladatot old meg, vagy valami tevékenységet csinál, azt nem tartja tanulásnak. Több osztályban volt már – és úgy tűnik, hogy egyre több igény lesz arra - hogy a szülőkkel olyan foglalkozásokat csináljunk, ahol kipróbálhatják ők, hogy miben más ez, mint az, ahogy ők maguk tanultak.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

„A konfliktusok abból adódnak, hogy a gyerek – nyilván az érzelmi fűtöttségétől meg az egyéniségétől mérten - elmondja otthon, hogy mi történt az órán. Ez egyfajta vélemény. Most van olyan és mindig is lesz olyan szülő, aki ezt készpénznek veszi, hogy ez a tuti, és nem keresi az okokat, nem keresi az előzményeket. Hanem bejön és választ vár erre a problémára. A szülő egyéniségétől, érzelmi túlfűtöttségétől függően különböző formái vannak ezeknek a találkozónak.” (Holisztikus iskola, tanár 2).

A szülők és pedagógusok közötti konfliktusok előidéző tényezői között nagyobb a homogenitás a tanár-diák konfliktusokhoz képest, tehát kevesebb féle és igen hasonló eseményről számoltak be a pedagógusok.

Ezek az okok a következők voltak:

- a gyermek magatartási problémái, vagy viselkedésének megváltozása
- a gyermek tanulási teljesítményének eltérő értékeléséből fakadó, valamint
- a pedagógusok tanítási módszereinek megítéléséből eredő problémák.

A tanulási teljesítmény és a tanulásban való előrehaladás kérdéseit illetően egyöntetű a kép, ez ugyanis a minden iskolában előforduló tipikus konfliktusforrás nemcsak a diákok és tanárok, hanem a szülők és pedagógusok összeütközéseiben is. Eszerint tekinthetjük akár alapkonzfliktusnak is. Ezt egészítik ki a tanulók normasértő viselkedéséből, agresszivitásából fakadó események, amelyek szintén minden iskolában előfordulva, az alapkonzfliktusok

kategóriáját bővítik. A „Stigmatizált” iskolában említettek olyan speciális tanulói viselkedésproblémákat, illetve szülői reakciókat a pedagógusok, amelyek – tükrözve az iskola etnikai összetételét és szociokulturális környezetét – kifejezetten kötődtek a roma nevelési szokásokhoz és tanulói teljesítménnyel kapcsolatos értékítéletekhez, valamint a többségi társadalom nevelési és iskolai előmenetellel kapcsolatos elvárásaihoz.

Harmadik szempontként a pedagógusok közötti konfliktusok tipikus okait kutatom:

„Én azt veszem észre, hogy amikor nagyon-nagyon felfokozódik a helyzet – mert van egy nagy rendezvényünk, aminek van egy vagy két felelőse, és 700 gyereket kell mozgatni húsz helyszínen egész nap – és adódik valami kis apróság, hogy kiesett egy kolléga, mert megbetegedett és gyorsan pótolni kell, és a felelősnek éppen azon van a feje, hogy hogyan tudná gyorsan megoldani ezt a problémát. Ha ilyenkor valaki elkezd értetlenkedni, akkor hirtelen „fel tudnak csendülni”, össze tudnak szólalkozni.” (Hagyományos iskola, igazgató).

„Korosztálybéli gondok is lehetnek, hogy valaki idősebb, tapasztaltabb, másképp látja, vagy fiatalként újonnan jön friss erő és ő másként látja.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„(...) vagy az információáramlás elakad, mert abból adódnak ám a nézeteltérések, ilyen kis dolgokból.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Tehát köztünk abból, hogy hová engedem el, kivel engedem el a gyereket, szóltak-e előtte, tudok-e róla, hogy most verseny lesz. Inkább ilyen egyeztetéssel kapcsolatos.” (Stigmatizált iskola, tanár 1).

„Szervezéssel kapcsolatos problémák a felsőben is. Illetve talán még egy – tanultunk konfliktuskezelési dolgokat – tehát minek nevezzem, talán álkonfliktusok. Meg az a típus, amikor az információ hiányából adódó konfliktusaink vannak. Minden évben előjönnek olyan problémák, hogy nagy az épület, nagyon szét vagyunk szórva és szerintem eléggé le vagyunk terhelve és időben nem jut el fontos információ azokhoz az emberekhez, akiknek például tudni kellene róla. Abból adódik konfliktus, hogy ő miért nem tudta meg, ki nem adta át, és akkor esetleg valaki nem tartott be határidőt, tehát ilyen jellegűek.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

„Az képezi a konfliktust, hogy milyenek a gyerekek. (...) A mai gyereket már nem lehet egy krétával elvarázsolni. Ő már nem küzd meg a fantáziájával, ő készen akarja kapni, hét másodpercenként robbanjon, szóljon, villogjon, inger érje. Ezt egyszerűen tudomásul kell venni. Többnyire a probléma a gyerekek miatt van, hogy a te gyereked, az én gyerekem, valaki gyereke rossz volt, miért volt rossz, hogyan volt. Tehát ebből adódnak a konfliktusok.” (Szervezetfejlesztő iskola, igazgató).

„Ha vannak is morgások, összezőrdülések, azok úgy gondolom, elsősorban a fáradtságból, a pszichés igénybevételből adódnak. Ezek a gyerekek nem azok a gyerekek, akik 30 éve voltak. Tehát ott, abszolút minden idegszáladdal figyelned kell és testben-lélekben ott lenni.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 2).

„Hát, furcsa népség a pedagógus, nehezen konfrontálnak, tehát az a fajta egyenesség nincs meg, ami egy amerikai iskolában igen. Amikor azt mondja, hogy „Kolléga, megint nem értél oda a tanórára.” Itt, ha az illető kolléga nincs ott, akkor a társának természetesen tovább mondja, mert bántja, vagy zavarja. De azok a tisztázó helyzetek, amit mi esetleg „odamondogatásokként” aposztrofálunk, az nagyon kevés alkalommal van meg. Nagyon jó lenne, ha ezt nem konfliktusként élnénk meg, hanem egy fejlesztő értékelésnek, hogy a mi dolgunk, hogy odaérjél az órára, hogy akkor kezdjél és akkor végezzél, és mindenféle egyéb dolog. Ez nálunk személyes sértés, még ha jogos is, még ha rendszeres is, nem kell ilyeneket mondani. A kollégák inkább visszahúzódnak, hát vele együtt (a sérelmeikkel együtt – szerző).” (Holisztikus iskola, igazgató).

„Van a tanáriban dödögés. A tanári innen tíz méter, bejöhetnek, mondtam, találunk megoldást. De ennek a nagy része én úgy gondolom frusztráció. Kidödögi magát, de valahogy nem is iskolai helyzet és nem iskolai probléma, hanem egy mentális állapot okozza ezt. Idén eljutottuk odáig, hogy néhány dödögő már zavarta a becsületes, tenni akaró kollégákat. Ez az állandó mormogás, hogy miért kell ezt, meg mért jó ez. Sok pályázatban benne vagyunk, komolyan meg vannak dolgoztatva a kollégák, hát bizony ez is benne van, meg, hogy meg sincsenek fizetve, szóval az ismert mondatok mennek. Egy része jogos, mert nincs pénz a pedagógiában, még a pályázatokkal együtt sem. Eszközöket tudunk venni, de nehezen tudom a kollégákat fizetni belőle. Hát itt volt egyfajta egészségtelen állapot, hogy annak is hallgatni kellett, aki nem akarta hallgatni, mert egy tanárunk van, és nem tud kivonulni egy helyzetből, és többen panaszkodtak, hogy ezt ők nem bírják hallgatni.” (Holisztikus iskola, igazgató).

Az, hogy az intézmények pedagógusai és igazgatói őszintén vallottak a saját iskolájukban előforduló kollégák közötti konfliktushelyzetekről és oki tényezőkről, ez mindenképpen a vizsgálatom validitását erősítő tényező. Azt a tényt is megerősíti, hogy a szervezetek működésének sajátosságai, illetve a szervezetet alkotó szakemberek szemléleti különbségei összeütközésekhez vezetnek, melyeknek kezelési módja határozza meg, hogy ezek az iskola, mint szervezet atmoszféráját pozitív, vagy negatív irányba befolyásolják.

A pedagógusok által felidézett leggyakoribb konfliktust kiváltó események és helyzetek összességében a következők voltak:

- a munkaterhelés, a feladatok elosztásának eltérő mértéke a kollégák között,
- az egyeztetés hiánya a szervezésben,
- az információáramlás elakadása, a hiányos információkból adódó feladatteljesítések, határidők elmulasztása,
- a gyerekek oktatásának módszereivel kapcsolatos ellentétes nézőpontok,
- a tantestületben a kezdő és rutinos kollégák szemléletmódjából fakadó nézetkülönbségek,
- a pedagógusok fáradtságából, fokozott pszichés terheléséből, alulfinanszírozottságából fakadó ingerlékenység, fokozott érzékenység.

Ha iskolánként vetem össze a tapasztalatokat, akkor az látható, hogy a munkamegosztás, és az egyes feladatok mentén megjelenő munkaterhelés eltérő szintje, valamint az egyeztetés és az információáramlás akadályozottsága jelenik meg fő konfliktusforrásként a „Hagyományos”, valamint a „Stigmatizált” iskolában. A „Holisztikus” iskolában a munkaterhelés és az alulfinanszírozottság egyéni megítélései okoznak összeütközést, a „Szervezetfejlesztő” iskola inkább a pszichés megterhelés következtében kialakuló fokozott érzékenységet, és az oktatási módszerek hatékonyságának megítéléséből eredő, de a generációs különbségekkel is összefüggő véleménykülönbségeket jelölte meg az okok sorában. A konfliktusok kezelésének elemzése a következő fejezet témája lesz.

Utolsó szempontként azokat a konfliktushordozókat kerestem, melyek a pedagógusok és intézményvezetők közötti összeütközések okaként jelentek meg a vizsgált intézményekben:

„Vannak akiknek – hogy is mondjam - mert ugye mindannyiunknak fontos a pénz, de sokan nem tartjuk számon, hogy most mennyivel tovább maradtam bent, és azt kifizetik-e vagy sem. Vannak néhányan, 2-3, maximum 4 olyan kolléga, aki ezt nagyon számon tartja. Nem maradok tovább, mert nem fizetik ki. Vagy ha bent maradok, akkor ezt most minek a számlájára, vagy, hogyan csúsztathatom le, vagy bármi.” (Holisztikus iskola, tanár 2).

„Van, illetve volt, az anyagiak miatt. Itt az egyetem elvárása volt az, hogy vizsgáljuk át az adható pótlékokat. Ez valóban ellenkezést váltott ki a kollégák részéről.” (Hagyományos iskola, igazgató).

„Valamikor én kérem, hogy üljünk le, beszéljük ezt meg, mert ez így nem jó és én nem is szeretem. Meg kell, hogy mondjam, én elég nyílt vagyok. Azt gondolom, hogy az a jó, ha tisztában vannak

dolgokkal, tisztában vannak információkkal. Én el szoktam mondani és fel is vállalom a konfliktust. Többnyire ebből van. Meg ami mindig konfliktushelyzet, hogyha, „ne adj, Isten” valami kis pluszpénzhez jut a tantestület, akkor ott elindul, hogy ki kapta, miért kapta, hogy kapta. Ezek szoktak konfliktust okozni, illetve még azok, hogyha van egy értekezlet és valaki nincs itt, akkor őt miért engedték el. Holott én mindig azt mondom, hogy bizalom. Nem elengedtük, ő most éppen egy továbbképzésen van. Nem azért nincs itt, mert ő kiváltságokat élvez, hanem azért, mert esetleg máshol van.” (Szervezetfejlesztő iskola, igazgató).

Az előbb bemutatott manifeszt tartalmak a „Stigmatizált iskola” kivételével arról árulkodnak, hogy a béren kívüli anyagi javak elosztása (pluszmunkáért járó pénz, pótlék, minőségi bérkiegészítés) minden tantestületben konfliktust generál a pedagógusok és az iskolavezetés között. Ennek legnyilvánvalóbb oka, hogy a pedagógusok a többi hasonló kvalifikáltságú értelmiségi csoporthoz képest is alulfinanszírozottak, és az is előfordulhat az egyéni élethelyzetek függvényében, hogy konkrétan megélhetési problémával küzdenek. Így nem meglepő a béren kívüli juttatások esetén a különösen kiélezett, feszült helyzet a tantestületekben, s az összeütközés az elosztást végző intézményvezetéssel. Néhány további idézet egyéb okokat is feltár a nézeteltérések hátterében:

„Itt jött a konfliktus, hogy engem elfelejtettek megkérdezni, hogy mit szeretnék. Két kolléganőt megkérdeztek, a harmadikat nem. Úgy gondoltam, most még szívesen kezdenék egy első osztályt, most még frissebb vagyok, mint egy vagy két év múlva.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Mivel a napi tanításon kívül nagyon sok egyéb feladatot végzünk, folyamatosan pályázunk és folyton új, az iskolát jobbító dolgokon törjük a fejünket, nagyon leterheltek a kollégák. Ez azt is jelenti, hogy valaki esetleg úgy érzi, jobban kiveszi a részét az egyéb feladatokból mint mások, vagy az aktuális élethelyzete nehezíti plusz dolgok vállalásában. Ha ilyen felmerül, akkor igyekszem azt is megbeszélni az érintettekkel, és ha kell, akkor próbálunk változtatni is ezen.” (Stigmatizált iskola, igazgató).

„(...) az iskolavezetés maximálisan támogatja azt a fajta gondolkodást, amerre a többség tart. Minden tantestületben van olyan, aki kilóg, ilyen, olyan, amolyan szempontból. De ezt az iskolavezetés lerendezi, rövidre zárja, egyértelműsíti.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

„Tehát nem jutott egy kolléganő információhoz, amit nekem kellett volna elmondanom időben. Ezért Ő (az igazgató – szerző) elmondta a véleményét.” (Holisztikus iskola, tanár 2).

A fentiekben ismertetett, egyébként elenyésző számú példa – amely a további esetek minimális gyakoriságára enged következtetni – pedagógusok közötti konfliktushordozóként is megjelent már az előzményekben. Ezek az egyeztetés és az információátadás hiányából, az aktuális munkaterhelés mértékének megítéléséből, valamint az eltérő szemléletmódból fakadtak.

Összességében, a konfliktushordozókat vizsgáló fejezetnek több tanulsága is van. Egyrészt a manifest tartalom erősíti meg az olvasót abban, hogy a diákok és pedagógusok, valamint a szülők és tanárok közötti nézeteltérések leggyakoribb (dolgozatomban a leggyakoribb fogalma a legtöbb iskolában előforduló jelenséget takarja) oka, a tanulási teljesítmény eltérő megítélése, valamint a diákok normasértése. Latens tartalomként mutatkozik azonban, az összefüggések feltárását szolgáló elemzések eredményeképpen, hogy a magasan iskolázott szülők gyermekeinek a normasértése inkább az individuális törekvések köréből („Hagyományos” iskola), míg az alacsonyan iskolázott szülők gyermekeinek a halmozott normasértése pedig a szociokulturális hátrányokból, és szülői mintakövetésből fakadhat („Stigmatizált” iskola). Ez utóbbiak, a „nem tanulásban”, lógásban, az iskolai feladatok elhanyagolásában, valamint trágár beszédben és iskolai dohányzásban öltének együttesen testet. További eredménye az elemzésnek, hogy rapszodikusan és változó gyakorisággal, de minden vizsgált iskolában előfordultak a további jelenségek: a tanulás negálása, szélsőségesen agresszív vagy önagresszív megnyilvánulások. Mivel, ez utóbbi jelenségek nem elsősorban a szülők iskolázottságával, hanem a család intrapszichés történéseivel és stabilitásával, valamint a gyermek pszichés támogatásával állnak összefüggésben, ezért levonhatjuk annak a szükségletnek a megerősítését, amely az iskolára, mint a szülővel partnerhelyzetben és kölcsönös interakcióban lévő nevelési színtérre, valamint egy támogató mentálhigiénés intézményre tekint, messze túlmutatva az iskola oktatófunkcióján.

A tantestületen belüli, valamint a pedagógusoknak az iskolavezetéssel kapcsolatos konfliktusai olyan szervezeti és működési sajátosságokból fakadnak, mint a munkaterhelés és feladatmegosztás egyenlőtlenségei, vagy legalábbis ennek az egyéni szintű értelmezései, továbbá az egyeztetés és információáramlás elakadása, illetve hiányosságai. Felmerültek az utóbbi viszonyrendszerekben olyan konfliktushordozók is, mint a szemléletbeli különbségek a fiatal és idősebb kollégák között, továbbá az egyes oktatási módszerek alkalmazásának hatékonyságával kapcsolatos nézetkülönbségek. A felsorolt tényezők közös jellemzője, hogy szervezetfejlesztéssel előfordulásuk csökkenthető, illetve kezelhetőségük javítható. Előkerültek azonban olyan problémák is a pedagógusok körében, valamint az iskolavezetéshez való

viszonyukban, melyek nem az egyes iskolákhoz, mint szervezethez kötődnek, hanem keletkezésük és orvoslásuk is társadalmi szintű. Ezek a pedagógusok pszichés túlterheltségével, a szélsőséges viselkedést produkáló gyerekek neveléséhez szükséges kompetenciák hiányosságaival, valamint a pedagógusoknak az értelmiségi pályák közötti alacsony társadalmi presztízsével, s ezen belül, az alulfinanszírozottság kérdésével hozhatók összefüggésbe.

5.6. A konfliktuskezelés

A pedagógusok konfliktuskezelési stratégiáiról úgy kívántam képet alkotni, hogy az interjúalanyokat iskolai konfliktushelyzetek és kezelésük elbeszélésére kértem. Olyan tipikus iskolai konfliktushelyzetek felidézésére, amelyből tanár-diák, tanár-szülő, tanár-tanár és pedagógus-intézményvezető problémahelyzete ismerhető meg, különös tekintettel annak okára (az előző fejezetben került ismertetésre) és kezelési módjára. A pedagógusok által felidézett szituációk kezelésének stratégiái az adott körülmények ismeretében a konfliktuskezelés hatékonyságáról is informálnak, továbbá lehetővé teszik a pedagógusok különböző státuszú személyekkel történő konfliktuskezelésének összehasonlítását.

A konfliktuskezelés alkategóriái a következők voltak, a szakirodalmi szempontokat követve (Szekszárdi 1995):

- versengő stratégia,
- elkerülő stratégia,
- alkalmazkodó stratégia,
- kompromisszumkereső stratégia,
- problémamegoldó stratégia.

Az irodalom szerint a pedagógiai helyzetekben a győztes-vesztes helyzetet teremtő stratégia elfogadhatatlan, az alkalmazkodás további indulatokat gerjeszt, az elkerülés arra alkalmas, hogy felkészüljünk a probléma valódi megoldására, tehát leginkább a kompromisszumkereső és a problémamegoldó stratégia jelent valódi megoldást a kialakult feszültségre.

Az interjúk arról tanúskodnak, hogy a pedagógusok a problémaalapú konfliktuskezelési módszereket részesítik előnyben. Nagyrészt kompromisszumkereső és problémamegoldó stratégiákkal éltek a konfliktushelyzetekben, miképp azt, az alábbi szövegrészek is mutatják:

„Minél többször találkoztunk, annál inkább tudta ő is, hogy mik az én elvárásaim. És nem csak szakmai szinten, hanem emberi szinten is. Én is egyre jobban próbáltam közeledni hozzá, megkeresni azokat a pontokat, ahol az ő kis zárt világába bele lehet nyúlni. Azt észrevettem, mivel nagyon magas intelligenciával rendelkezett, hogy neki olyan jó kérdései merültek fel, ami a többieknek eszébe sem jutott. És a többi gyerek - mivel hordozták már alsó tagozattól elkezdve ezt a kisfiút, és nehéz volt dolgozni vele - gyakran lehurrogta, hogy „Hú, na, most aztán már megint mondtál valamit!” Ilyen esetekben én mindig próbáltam kiemelni és azt mondani, hogy „Nem gyerekek. Ez egy nagyon fontos és nagyon jó kérdés volt. És figyeljete csak ide, hogy mit mondott!” (Hagyományos iskola, tanár 2).

„A 4. osztályba jár egy dühkitöréseiről ismert kisfiú, nevezzük G-nek, aki hamar indulatba jön, ha bármilyen sérelem éri, és ilyenkor ellenségesen támad. G az egyik szünet végén az osztályba érve azt tapasztalta, hogy a dobozából elfogyott egy darab édesség, és azonnal magából kikelve, támadásra készen durván ordított a társával, B-vel, akiről kiderült, ő tette ezt a helytelen cselekedetet. G-t a többiek próbálták megnyugtatni mikor az osztályba értem, de ő nem akarta abbahagyni a támadást. Láttam, hogy erősen felindult állapotban van, és hogy a konfliktust addig nem tudjuk kezelni, míg le nem nyugszik. Ekkor megkértem a legjobb barátját, hogy menjen az udvarra vele, sétáljanak egyet, s jöjjenek vissza, hogy megbeszéljük a történeteket. Addig a többiek elmesélték, hogy mi történt, és B-t nyugodt hangon megkérdeztem, mi volt az oka a helytelen tettének. Néhány gyerek szájából már a „lopás” szó hangzott el, amit leállítottam, és meghallgattuk B-t. Közben megérkezett G is a barátjával, így kértem B-t, mondja el ismét, miért vette el G csokiját. B zavartan elmesélte, hogy éhes volt, nem volt pénze, hogy a büfébe menjen, és meglátta a nyitott dobozban a csokit, elvette és megette. G már sokkal higgadtabb volt, de még felemelt hangon kérdezte, hogy mit szólna, ha ő is elvenné valamijét. Ekkor megkérdeztem B-t, hogy mit kellett volna tennie, hogy ne legyen belőle probléma. Azt mondta, bánatosan, hogy el kellett volna kérni, nem elvenni. Ezután G durva viselkedésére tértünk rá, mondja el, hogy hogyan kellett volna társával tisztázni a problémát. Belátta, hogy nem ordítózással, nem önbíráskodással. Mivel nem tudta az igazi okot, meg kellett volna kérdezni B-t, miért vette el a csokit, és együtt megbeszélhették volna a problémát. Megkérdeztem, hogy lehetne ezt az ügyet lezárni úgy, hogy ők is és az osztály is megnyugodjon? Odamentek egymáshoz, kezet fogtak és a B halk szavakkal megígérte, hogy többet kérdés nélkül nem nyúl más holmijához, megbánta, és bocsánatot kért. G megbocsátott és ígéretet tett, hogy nem fog máskor durván támadni, önbíráskodni, hanem megpróbálja lerendezni a problémát. Ezután az osztállyal azt beszéltük meg, hogy G felháborodása jogos volt, mert kérdés nélkül elvették a csokiját, de ahhoz nem volt joga, hogy ellenségesen, durva hangnemben ordítozzon társával. Helytelen viselkedésükért mindketten szóbeli figyelmeztetést kaptak, amivel az osztályközösség egyetértett, majd megkönnyebbülve, nyugodt hangulatban elkezdhettük a tanórát.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 1).

„Én a magam részéről úgy látom, hogy a humor és az őszinteség rengeteget jelent. Ha úgy megyek oda, hogy „Hú, elmaradt, vagy elszúrtam valamit és elnézést kérek”, vagy már esetleg mondom is a megoldást, akkor ezt sokkal könnyebben kezelik ők is és én is. Tehát már kialakult egyfajta taktika, hogy hogyan próbálkozom.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

„Tehát, ez az iskolapszichológus vezetésével működik (a mentális csoport – szerző), az osztályfőnökök vannak benne, illetve az ifjúságvédelmi felelős. Mindenféle problémát, így a gyerekek lelki problémáit, a konfliktuskezeléstől kezdve a gyerekek ügyes-bajos dolgáig próbáljuk itt kezelni. Ez úgy működik, hogy egy-egy probléma köré jön össze a mentális csoport és akkor ilyen továbbképzés jelleggel beszélgetünk róla. De egy-egy gyerek érdekében is összejöhetnek az érintettek, és akkor esetmegbeszélést folytatunk.” (Stigmatizált iskola, igazgató).

„Minden évben megjelenik nálunk a Gideon-társaság, és a hetedikes, nyolcadikos gyerekeknek Újszövetséget osztogat. Én úgy gondoltam, hogy ez is az emberi egyetemes kultúra része és kára nem lesz tőle a gyerekeknek, mivel az elfogadása önkéntes. Én minden évben nagyon örülök ennek, lévén, hogy a Biblia tananyag az iskolában. Ady Endrét megérteni nem lehet nélküle, de más költőket sem, vagy bármilyen más irodalmi helyzetet se. Azt mondom, hogy „Illés szekeren új vizeket járok”, vagy „küldöm a Frigyládát”, vagy hosszan sorolhatnám. Egy alkalommal bejön egy apuka, leül, ordítva mondja, hogy mit manipuláljuk itt a gyereket, és az alkotmány 70/B pontjára hivatkozik: „Hogy milyen jogon adtunk mi a gyerekeknek Bibliát”. Mondom, hát úgy gondolom, ha Koránt hozott volna ide egy muszlim közösség én azt is ugyanúgy odaadnám, mert az is része az emberi kultúrának. A megismerés nem szégyen, nem tettem hívóvé, nem kereszteltem meg erőszakkal a gyereket. „Hát, ő ezt kikéri magának, és különben is a gyerek itt manipulálva van.” Be kellett hívnom az osztályfőnököt, hogy elmondja, hogyan is történt a dolog: hogy fel lett hívva a figyelmük, hogy nem kötelező, csak az vigye, akit érdekel, nincs semmi gond. A bácsi is - egy idősebb úr, aki hozta - ugyanezt mondta. Ettől függetlenül apuka itt van. (...) Egy dolgot hibázott el, hogy nem volt eléggé felkészült. Én állampolgári ismereteket tanítok és elkezdett nekem alkotmányos jogokról, meg egyebekről beszélni. Hát ki kellett, hogy igazítsam: az nem úgy van, az nem azt jelenti és a többi, és a többi. Gyakran hivatkoznak tekintélyelvűen olyan dokumentumokra, amit nem olvasnak el. Ő a vallásszabadság alkotmányos jogára hivatkozott és ez a dolog sértve nem lett. Akkor lett volna sértve, ha minden osztályban feszület van, és a „Mi Atyánkkal” kezdünk minden tanórát, de ez itt nem valósult meg. (...) Abban maradtunk, hogy ő elmondta a véleményét és én is megfogalmaztam a saját véleményemet, illetve tolmácsoltam az iskola ezzel kapcsolatos álláspontját. Meggyőzés nem történt egyik oldalról sem. Azt tudtam megígérni, ha lesz még ilyen alkalom, akkor az ő gyereke még az osztályban sem lesz, míg a többi gyerekek a Bibliát osztják. De egyéb dolgokban nem hiszem, hogy a gyermekét erőteljesebb intézményes védelem illeti meg.” (Holisztikus iskola, igazgató).

Az első két konfliktushelyzet a manifeszt tartalom bemutatásán keresztül világossá teszi a pedagógusok által alkalmazott konfliktuskezelési módszereket és stratégiákat, ugyanakkor latens tartalomként árulkodik az iskolák mentálhigiénés kultúrájáról is. Az előbbi szövegrészek azt példázzák, hogy az iskolákban mind a diákok közötti konfliktusok kezelésében, mind a szülőkkel való konfliktus során a pedagógusok képesek alkalmazni konstruktív konfliktuskezelési módokat, azaz, a probléma feltárásán és együttműködésen alapuló problémakezelést, de legalább a mindkét fél számára elfogadható kompromisszum keresését. Az interjúkból az is kiderült, hogy mind a négy vizsgált iskolában több alkalommal zajlott továbbképzés keretében konfliktuskezelési tréning, vagy legalább elméleti szintű továbbképzés. Mindezek, az iskolák mentálhigiénés kultúrájának pozitív tartalmú változásáról informálják a kutatót, a szociális kompetenciák fejlesztésének vonatkozásában.

Versengő stratégiára egyetlen példát sem találtam, de alkalmazkodó, valamint elkerülő stratégiára is csupán egyedi példák merültek fel, melyeket a további szövegrészek prezentálnak. Elsőként az alkalmazkodó stratégiára láthatunk egy példát, pedagógus és szülő konfliktushelyzetén keresztül, amikor a törvényi keretek betartása miatt a pedagógus alkalmazkodó attitűdje elkerülhetetlen, ugyanakkor az is érzékelhető az idézetből, hogy indulatot és ellenállást váltott ki a tanárból:

„Hát olyan is volt, hogy engednünk kellett. Mert eddig a szülő tiltakozhatott, hogy a gyerek ne ismétlje meg az első osztályt, de ezután már a törvény mellettünk áll, és mi dönthetjük el az osztályismétlést. Mert ezidáig, ha a szülő nem írta alá, hogy beleegyezik az osztályismétlésbe, nem sokat tehettünk.” (Stigmatizált iskola, tanár 1).

A következő interjúrészlet az elkerülő stratégiát példázza pedagógusok között kialakult konfliktushelyzetben:

„Talán a nézeteltérések abból adódnak, hogy jön egy új kolléga, aki nem ismeri a szokásokat, hagyományokat, talán nem tájékoztatta őt senki, és másképp csinálja a dolgokat. Lehet, hogy az idősebb kollégáknak ez nem tetszik, hanem le kellene ülni és megbeszélni. De tudod, ebben a rohanó világban nincs időnk egymásra, nincs idő picit leülni és megbeszélni. Mert a munkaközösségi foglalkozáson annyi minden szakmai és más dologról kell beszélni. De talán kicsit egymásra is több időt kellene fordítani.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

Itt a pedagógus időhiányra hivatkozva magyarázza a konfliktushelyzet megoldatlanságát. Ugyanakkor a szituáció helyes értékelése és a lehetséges megoldás megfogalmazása, az első lépést jelentheti a további hasonló konfliktushelyzetek elkerülésére.

A konfliktuskezelési stratégiák hatékonyságát illetően azt tapasztaltam, hogy a pedagógusok a konfliktushelyzetekben néhány esettől eltekintve a helyzetet konstruktív módon, feltehetően mindkét fél számára elfogadhatóan oldották meg. A helyzet rigidsége esetén (például a törvényi és szakmai szempontok szembenállása esetén a törvényi előírásokhoz igazodó) alkalmazkodó, míg további egy esetben a helyzet tisztázását és megoldását nem támogató, elkerülő stratégia került alkalmazásra. A pedagógus ebben az esetben is felismerte és megfogalmazta, hogy miként lehetne hasonló konfliktushelyzeteket megelőzni.

A megismert vélemény- és nézeteltérések, valamint az alkalmazott konfliktuskezelési módszerek azt is igazolták, hogy az interjúalanyok státuszkülönbségtől függetlenül, azaz az alacsony, az azonos és a magasabb státuszú személyek vonatkozásában is tudatosan alkalmazták a leghatékonyabb módszereket, amely ebben az esetben nem erősíti meg a témával kapcsolatos hazai kutatási eredményeket (Deutsch 2011). A Szőke-Milinte Enikő és munkatársai által végzett 2004-es, a pedagógusok konfliktuskezelési kultúráját feltáró vizsgálat eredményei mást mutatnak. E kutatás szerint, a pedagógusok alacsonyabb státuszú személlyel történt konfliktusa esetén zömmel (94,7%) a leghatékonyabb, és kis arányban (5,7%) minimális hatékonyságú konfliktuskezelő stratégiákat alkalmaznak. Azonban az azonos státuszú, s még inkább a magasabb státuszú személyek esetében megfordulnak ezek az arányok. Az azonos és magasabb státuszú személlyel történt konfliktus esetén a pedagógusok nagyobb hányada (57,7% - 62,98 %) már csak a közepes, és több mint harmada (39,7% - 37,1%) a minimális hatékonyságú módszereket részesítette előnyben (Szőke-Milinte 2004).

Az eltérések oka feltehetően az, hogy a pedagógusok az összes vizsgált iskolában tanultak elméletben és tréning keretében is konfliktuskezelést (ez az interjúkból derült ki), amely az interjúalanyok esetében hatékonynak bizonyult. Ez, ugyanakkor megerősíti azt a más kutatások által feltárt tényt, hogy az iskolai interperszonális kapcsolatok javíthatók az önismereten alapuló konfliktuskezelési és kommunikációs készségek fejlesztésével. Kutatásunk kontrolliskolájában a hét éves szervezetfejlesztő folyamat (pedagógusok vonatkozásában a cél: önismeret, konfliktuskezelés, kommunikáció és kooperáció fejlesztése volt) monitorozása azt mutatta, hogy a pedagógusok kapcsolatai minden viszonyrendszerben javultak (Meleg 2001). Paksi és Schmidt vizsgálata a magyar pedagógustársadalom viszonylatában azonban arra a negatív jelenségre hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusszerep definiálásában

abszolút a tudásátadó szerep a domináns, a háttérbe szorult nevelési feladatokhoz képest (Paksi–Schmidt 2006).

5.7. A tanulók teljesítményének értékelése

A tanulók teljesítményértékelése kettős okból szerepel az elemzés kategóriái között. Egyrészt azért, mert az Ottawai Chartában rögzített holisztikus egészségdefinícióban²⁰ is szerepel a teljesítményre való képesség az egészség összetevői között, s így kutatásunkban sem mellőzhető szempont, hogy a pedagógusok mit tekintenek tanulói teljesítménynek: e fogalom keretében mereven ragaszkodnak a kognitív teljesítményhez, vagy más területen elért teljesítményeket is integrálnak az alakuló gyermeki személyiség megítélésébe (gondolva itt művészi vagy akár sportteljesítményre). Másrészt, azért fontos kutatásomban e szempont megjelenése, mert az önértékelésre kifejtett hatásánál fogva komoly mentálhigiénés vonatkozása van. A nevelési szakemberek egyetértenek abban, hogy az értékelés olyan nevelési módszer, amelynek külső szabályozó szerepe van a személyiség fejlődésében és szándékolt fejlesztésében (Bábosik 1999, Zrinszky 2002).

Az oktatás folyamatában a tanárok az értékelést didaktikai feladatként gyakorolják, miközben annak minősítő funkciója a tanuló szintjén párhuzamosan jelenthet megítélést, szelekciót és motivációt is. Míg az értékelésben megjelenő pozitív minősítés motiváló és megerősítő hatású, addig az osztályzatokban megjelenő értékelés a megítélő és szelektáló funkciójánál fogva állandó szorongás előidézője lehet. További hátránya, hogy a nem önmotivált diákok nem is a tudásért, hanem csakis a jobb osztályzatért küzdenek. Ebből következően energiáikat nem feltétlenül a tananyag elsajátítására, hanem inkább a számonkérés típusának és stílusának megfelelő felkészülésre fordítják. Az értékelés természetesen más funkciókkal is megjelenhet az oktatásban, így például kisiskolásoknál mindenképpen a tájékoztató és fejlesztő funkciónak kell dominálnia. (Golnhofer 2003) Ez utóbbi funkció már jól igazodik ahhoz a kíváncsihoz, hogy a teljesítményértékelésnek differenciálnak, azaz egyénre szólónak kell lennie, amely az osztályozásnak mint minősítő értékelésnek a dominanciáját részben ellensúlyozza, másrészt megfelelő módon kiegészíti. Ezt a célt szolgálja a szóbeli, a szöveges és a jelöléses értékelés is (Báthory 1997).

Dolgozatomban a fentiek alapján rugalmasnak fogom ítélni azt a teljesítményértékelést, amely törekszik a differenciált, egyéni fejlődést is szem előtt tartó

²⁰ Az Ottawai Chartában rögzített holisztikus egészség meghatározása a dolgozat 8. oldalán olvasható.

értékelésre az osztályzatok szintjén is, vagy ennek érdekében más értékelési módszert is alkalmaz. Rigidnek ezzel szemben, az egyéni erőfeszítéseket és fejlődést figyelmen kívül hagyó osztályozási rendszert értem, amely kizárólag az ötfokú skálán méri a diákokat, s amelyben a szummatív osztályzatok (félévi, év végi tantárgyi érdemjegyek) megítélése is leginkább a számtani középértékek számításokon alapszik.

E fejezetben első szempontként a régi didaktikai hagyományokra visszavezethető rigid, majd a differenciált, korszerű nevelési szemléletet tükröző, rugalmas értékelési módszerek megjelenését kívánom bemutatni, az interjúk alapján. Azonban, az idevágó interjúrészletek tanulmányozása arról győzte meg a kutatót, hogy klasszikusan rigid értékelési szemlélettel már egyik vizsgált iskolában sem találkozhatunk. A tanulók személyre szabott, egyéni tanulási teljesítményének értékelése minden iskolában megjelent. Különbség azonban két szempont szerint mutatkozott:

- Egyrészt abban, hogy a tanulói teljesítmény fogalmát mennyire szélesítik ki: a fogalmat hallva, elsősorban vagy kizárólag a tantárgyakhoz kapcsolódó tanulási teljesítményre gondolnak, vagy automatikusan komplexebben, tágabban értelmezik a tanulói teljesítményt.
- Másrészt abban, hogy az egyes iskolák az értékelés módszereként csak osztályzatokat, vagy más egyéb módszereket is alkalmaznak-e.

A tartalomelemzés módszerének rugalmassága lehetővé teszi számunkra, hogy az eredetileg felállított, és a szakirodalom által logikusnak tűnő alkategóriák helyett a kutatás eredménye szolgáltassa az új vonatkoztatási keretet.

Nézzük először a tanulói teljesítményértékelés értelmezésének komplexitását. Mivel ezzel kapcsolatos definíciót nem kértem az interjúalanyoktól, így „a tükröt” a saját alkalmazott módszerválasztás, és az értelmezés szabad asszociációjaként megjelenő tartalmak mutatják számomra.

Komplexebb, azaz nem csupán a tantárgyi teljesítéshez kötődő fogalom a „Stigmatizált”, valamint a „Szervezetfejlesztő” iskolában bontakozik ki. Mindkét iskolában az intézményvezetők interjúrészletei tanúskodnak erről a leghitelesebben.

„Mi mást gondolunk a tudásról, mert nem csak azt tekintjük annak, ha a gyerek el tud mondani egy képletet, vagy egy verset, vagy történelmi eseményeket fel tud sorolni. Hanem az is fontos, hogy egy alkalmazható tudást értékelünk. Például azt is annak tekintjük, hogyha valamit szépen le tud rajzolni, vagy meg tud csinálni egy makettet, vagy egy kiállítási anyagot össze tud rendezni, tehát sok minden egyéb tevékenységet is értékelünk és jutalmazunk is, és nem biztos, hogy érdemjeggyel. (...) Bármivel

lehet, és ha a gyerek azt látja, hogy minden egyes tevékenysége értékelve van, jobban motivált, sokkal több mindent megcsinál, és megszűnik az a nagyfokú ellenállás a tanulással szemben. Például mondtam, hogy dolgozunk tantárgyközi projekttel, ennek keretében kerül feldolgozásra ötödikben az őskor. Ott minden tantárgy azon dolgozik, hogy az őskorban meglévő dolgokat előállítsák. Például technikán dárdát csinálnak, vagy más fegyvereket, vagy történelemből megtanulják, hogy egyáltalán hogyan éltek, természetismeretből megnézik, hogy milyen terményeket gyűjtöttek, matematikából a becsléssel foglalkoznak. És akkor megállapodnak ott a tanárok, hogy milyen jellel értékelik ezt. Mondjuk, adnak kis mamutot, és akkor minden gyerek tudja, hogy mit kellett csinálnia, tudja, hogy mik az elvárásaink, és akkor az óra végén eszerint értékeljük őket. Akkor kapnak egy ilyen kis mamutot, amit ki is rakunk az értékelő falra, és ő ott látja, hogy neki 15 van, a másinak pedig mondjuk 28 darab van. Érdekes, hogy olyan kis egyszerűnek tűnik, hiszen egy nyomdai jel, de mégis, még a nyolcadikosaink is rögtön szólnak, ha elfelejtjük nekik odaadni a mosolygós emberkét, vagy amit a projekthez kapcsolódóan kitaláltunk jelképként. Ez egészen csodákat tehet, mert egészen más a motivációjuk. Tehát, nyolcadikban korábban nem volt jellemző, ha már felvették őket, hogy akartak volna bármit is csinálni, de ez hatásos, amit azután beváltunk osztályzatokra is. És mellette, amit még nagyon fontosnak tartok, hogy mi szövegesen is értékeljük a tanulókat egytől nyolcig. A törvény azt mondja, hogy harmadikig muszáj, de mivel mi az egész gyerek személyiségét akarjuk fejleszteni, azt gondolom, hogy az önmagában elég keveset mond neki, hogy ő magyarból egyes, kettes, négyes, hármas. Mert az, hogy neki milyen az egyénisége, mi az, amiből jó, arról sokkal bővebb információt kap, ha szövegesen elolvashatja. Nagyon szeretik, nagyon várják is, és ebbe mi nemcsak a gyereket kapcsoljuk bele, hanem a szülőt is. Összehasonlítjuk, hogy kinek mi a véleménye ugyanarról a kompetenciaterületről, hogy a gyerek önmagáról megnézi, hogy ő mit gondol, a szülő is elmondja a gyerekeről, illetve a tanár is. Utána összehasonlítjuk, hogy ez a három hol tér el, és ezt esetmegbeszélésen a szülőkkel is megbeszéljük, hogy ők is tudják és a gyerek is tisztában legyen a képességeivel." (Stigmatizált iskola, igazgató).

„(...) ahhoz, hogy a személyisége rendben legyen, nagyon fontos, hogy sikeres legyen, jól tanuljon, és itt tágabban értelmezzük a sikert. A gyerekeknek valahol azt kell megkeresni, megtalálni, hogy mi az, amiben ő különleges és jó. Ezt el kell ismerni, ezt kell erősíteni, hogy neked ezek az értékeid. Lehet, hogy nem leszel egy matek- vagy egy magyartanár, lehet, hogy nem leszel újságíró, de más területen meg nagyon-nagyon ügyes vagy. Tehát alsó tagozaton szöveges értékelés van, de érdekes, hogy a szülő mindig szeretné, hogy fordítsuk le, hogy ez most hányas. Szó van arról, hogy a szöveges értékelést megszüntetik, csak első osztályban lesz. Én tulajdonképpen sajnálom, bár a törvény azt mondja, hogy nem kizárt, hogy ott legyen mellette az írásos értékelés is. Felső tagozatban a gyerekek teljesítményének értékelésére vannak úgynevezett értékelő osztályfőnöki órák. Ezeken konkrétan a magatartás és a szorgalom kerül terítékre. Ez kéthavonta van és beletartozik a tantárgyi teljesítményük is, tehát ezekre az órákra a gyerekek felkészülnek. Egyrészt vannak tantárgyfelelősök, akik elmondják,

hogy az XY-nak mindig itt volt a felszerelése, valakinek meg hiányzott, meg házi feladat hiányzott, stb. Először mindig a gyerek javasol magának jegyet, ezt meg is indokolja. Ehhez hozzátesszik a saját véleményüket a tantárgyfelelősök és az osztályfőnök. Ezekben az értékelésekben a gyerek mindig önmagához van hasonlítva. Nem azért kap ötös szorgalmat, mert színötös tanuló, hanem azért, mert – „ne adj Isten” – hatot javított. Azt gondolom, hogy a magatartás, szorgalom jegy egy visszajelzés a gyerekeknek, hogy a saját képességeihez, szorgalmához képest itt, vagy ott, vagy amott van. Ezen kívül rengeteg igazgatói dicséretet, osztályfőnöki dicséretet adunk és én ennek a híve vagyok. Pestalozzinak van egy mondása: „ezerszer építőbb egy meg nem érdemelt dicséret, mint egy megérdemelt szidás”, és én a kollégákat is erre próbálom rávenni, hogy a gyerekekben a pozitívumot kell erősíteni.” (Szervezetfejlesztő iskola, igazgató).

A tanulói teljesítmény megítélését, a megítélés következményeit, valamint az értékelés lehetséges módszereit nagyon pontosan árnyalta a „Szervezetfejlesztő” iskola egyik tanára, amely az alábbiakban olvasható:

„A tanulók teljesítményének értékelése lehet építő és romboló. Építő, ha a gyermek teljesítményénél figyelembe veszem a körülményeit, személyiségét és a képességeit is. Minden gyerek más, és mindegyik más belső motivációval rendelkezik. Fontos, hogy az osztályozás és a mellé írt vagy mondott szöveges értékelés a gyermek önmagához mért fejlődését is tartalmazza. A tanuló számára csak így lesz fejlesztő, motiváló, biztató hatású. Viszont, ha a személyiségét, képességeit nem veszem figyelembe, csak a produkált teljesítményt értékelem, akkor főleg a tanulási nehézséggel küzdő tanulók számára a kapott minősítés romboló hatású is lehet. A tanulók jó teljesítményének értékelése óra közben változatos dicséretekkel történjen a vállon veregetéstől kezdve a szóbeli választékos dicséretekig. Nem szabad, hogy a gyengébben teljesítőt kiemeljük, megszégyenítsük, hanem biztatni, segíteni kell és növelni az önbizalmát, akaraterejét, kitartását. Őt is az utóbbi tulajdonságáért meg lehet dicsérni. A tanulók jutalmazásának elveit és formáit a Házi rend tartalmazza. Arra törekszünk, hogy minél több tanuló kapja meg a megérdemelt dicséret fokozatát, és ezeket azonnal dokumentáljuk a naplóban is.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 1).

A három fenti interjúidézet arról is árulkodik, hogy a teljesítményfelfogás komplex értelmezése magával vonzza a nem csupán osztályzatokban, hanem más értékelési eljárásokban való gyakorlatot is. Ennek megfelelően a „Stigmatizált” iskola példaértékűen minden létező további értékelési módszert bevon a repertoárjába – a jelrendszeren alapuló, a szöveges és szóbeli értékelést is, az alapfokú iskoláztatás teljes időintervallumában – azért, hogy a gyerekek személyiségfejlesztéséhez valóban alkotó módon hozzájáruljon.

A „Szervezetfejlesztő” iskola az alsó tagozatos verbális és nonverbális, valamint szöveges értékelését a felső tagozatban, a gyerekek értékelési és önértékelési szerepének bevonásával erősíti mind az egyes tantárgyak, mind pedig a magatartás és szorgalom értékelésének vonatkozásában. Ebben az iskolában az osztályfőnöki és igazgatói dicséret is gyakran szerepel a teljesítményt megerősítő és motiváló módszerek között.

A „Hagyományos” és a „Holisztikus” iskola inkább a tantárgyakhoz kötődő tanulási teljesítményre koncentrált az interjúrészetek tanúsága szerint, de ezzel párhuzamosan az osztályzatokon kívül más értékelési módszerek is megjelentek, főként az alsó tagozat szintjén.

„Én mindig saját magához viszonyítom. Arra gondolok, hogy például nehezen ment neki az olvasás, most már sokkal jobban megy, tehát saját magához képest pozitív a fejlődés, vagy negatív. A dicséret, a simogatás az alsós tanító néni eszköze. Ez a legfontosabb, hogy állandóan dicsérni. (...) Ma ment az összeadás, de nem volt még naplónk, sem tájékoztató, tehát még érdemjegyeket, dicséretet se tudnék sehova írni. De az bőven elég, hogy egy gyerek az országos matematika versenyen 10. lett, bejött az osztályba és egy tapsvihar fogadta őt. Ennél nagyobb elismerés nem kell. Tehát simogatunk, tapsolunk és örülünk egymás sikereinek.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Az elsődleges szempont az értékelésben, hogy milyen jegyeket tudtam adni. De a jegyek azért sokféleképpen adódnak. Vannak az írásbeli jegyek, amelyek olyanok, amilyeneket írt az adott szituációban. Ha én úgy látom, hogy a gyerek izgulós, szorongós és neki nem az van a fejében, amit leírt, mert az órán sokkal többet jelentkezik, és a visszkapott információkból látom, hogy ő sokkal többre képes, akkor őt előtérbe helyezem a szóbeli felelésnél. Ha valaki kétesre áll és kicsit is képes rá, akkor tudunk adni lehetőséget arra, hogy bemutassa, a többieket is meggyőzze arról, ne csak engem, hogy ő képes erre. Ha kétes, én attól kezdve elmondhatom azt, hogy igen, neki meg tudom adni a kétes alapján a jobbat, mert láthattad, hogy ő az órán így és így teljesített, ennyiszer és ennyiszer jelentkezett, ha pluszmunkát adtam, láthattad, hogy ő elvégezte. Míg egy jobbképességűnek, aki nem tette ugyanezt és lusta volt, neki mondhatom, hogy neked viszont felelned kell, mert a képességeid alapján képes vagy rá. Ha a jegyei egyértelműen olyanok, amiket összegyűjtött félévkor, vagy év végén, akkor arra nem tudok más jegyet adni, mert az nagyon gyorsan szemet szúr. Ők egymást nagyon figyelik, erősen értékelik.” (Hagyományos iskola, tanár 2).

„Van egyfajta minimumszint, amivel a gyerek tisztában van a tanév elején, hogy ebből a tantárgyból, mi az, amit teljesíteni kell, mi az elégséges szint. Természetesen ezt meg is kapják, még a füzetükbe is beragasztatják, hogy mi a tantárgyi követelmény. Ezen kívül mindenféle plusszal – én soha nem ragaszkodtam ahhoz, hogy kilóra mérjünk – mindenféle információval, amit ő megszerzett, és amit a többieknek tovább ad, amivel gyarapítja a többiek tudását, az mind értékelni való. Mindig készíthet

akár bemutatót, akár házi dolgozatot. A lényeg az, hogy nyolcadikig mindenki eljusson oda, hogy tud egy témáról beszélni, egy témában az információkat összeszedve mérlegelni, beszámolót tartani a többieknek. (...) Mindig megbeszélgetjük azt, hogy mi volt ennek a hozadéka, mi az, ami plusz volt, mi az, ami jó volt és megtanulják egymást értékelni, és ők mondanak véleményt a másik munkájáról. Hetedikre természetessé válik, hogy amint befejezi valaki a beszámolóját, van, aki már mondja is az értékelést. Kiemelve az előnyös dolgokat, kiemelve, hogy mi az, ami más volt, mi az, ami egyéni volt, mi volt nagyon jó benne. Aztán egy-két tanácsot adunk arra, hogy ezt nehéz volt követni, vagy nem jól választotta meg a színeket, formákat, mi az, ami elterelte a figyelmet, hogy legközelebb, ha vállalja, akkor ezekre is figyeljen. Ez mindenkinek okulás, nem csak neki. Témazáró dolgozatokat persze írunk, mert eljutunk a téma végéig, és vannak alapvető dolgok, amiket kell tudni használni. De semmiképpen sem olyan módon megy az értékelés, hogy grammal kimérve és aztán átlagot számolva. Mint ahogy az értékelő osztályozás sem abból áll össze, hogy átlagot számolunk a jegyekből.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

A fenti interjúidézetek ki nem mondott tartalomként, éppen a szabad asszociáció lehetőségéből adódóan mutatták azt, hogy a „Hagyományos” és a „Holistikus” iskolában a tanulói teljesítmény alatt elsősorban tantárgyi teljesítményben gondolkodnak. A „Hagyományos” iskola vonatkozásában a módszerek tekintetében azt láthattuk, hogy az alsó tagozatban a verbális és nonverbális megerősítéseknek (simogatás, dicséret, taps) komoly szerepet szánnak, míg a felső tagozatban a diákok önértékelése és a pedagógus szóbeli indoklása teszi teljessé az osztályzatokban megjelenő módszertani repertoárt. A „Holistikus” iskola tanára azt igazolta, hogy az osztályzatban megjelenő értékelés is lehet személyre szabott és motiváló, azáltal, hogy a tantárgyi érdemjegy tükrözheti a tanulói erőfeszítések különféle megnyilvánulásait. További indirekt nevelési módszerként jelenik meg ez utóbbi oktatási szintén a kollektív, az osztálytársak által megnyilvánuló, és már interiorizált szempontrendszerre épülő értékelési eljárás.

5.8. A pedagógusok szabályfelfogása és a szankcionálással kapcsolatos attitűdje

Dolgozatomban azért rendkívül fontos mind a pedagógusok szabályfelfogásának, mind pedig a szankcionálással kapcsolatos attitűdnek és gyakorlatnak a vizsgálata, mert ezek az iskola nyílt és deklarált nevelési programján, valamint rejtett tantervén keresztül is hatással vannak a tanulók iskolához való viszonyulására, az iskolával való elégedettségére, természetesen olyan más tényezőkkel együtt, mint az iskola fizikai és pszichoszociális jellemzői (Meleg 2005, Buda 2007).

Ugyanakkor a tanulók iskolai jól-léte, intézményük szubjektív megítélése összefüggést mutat olyan személyes mentálhigiénés tényezőkkel, mint azt önértékelés, az élettel való elégedettség és a depresszió előfordulása. A HBSC kutatás hazai vonatkozású elemzése is megerősítik, hogy az iskola pozitív megítélése kevesebb pszichoszomatikus tünetképzéssel és depresszióval, ugyanakkor magasabb önértékeléssel jár együtt (Várnai és mtsai 2007). Az iskolával elégedetlen diákok körében nagyobb gyakorisággal találunk rizikómagatartást (Samdal–Dür 2000), ráadásul az iskolai tartózkodással kapcsolatos negatív attitűd a magatartási problémákkal és az antiszociális viselkedéssel is kapcsolatban áll (Garnefski 1996). Farrington és munkatársa, kutatásuk eredményeképpen azt fogalmazza meg, hogy a pedagógusok részéről megnyilvánuló sok fegyelmezés és kevés pozitív feedback „balhész” iskolai viselkedést generál, amely a későbbi bűnelkövetésnek lehet a melegágya (Loeber–Farrington 2001).

Mivel a tanulók iskolai szabályokat és követelményeket elfogadó, vagy éppen elutasító magatartása is megjelenik az adott intézményhez való viszonyában, ezért ez az iskolai klíma vonatkozásában is egy jó indikátor. Ezt a HBSC, valamint más hazai kutatások is két item segítségével vizsgálják:

- a tanulók részvétele az iskolai szabályok kialakításában,
- valamint az iskolai rendszabályok megfelelőnek, vagy túl szigorúnak tűnő megítélése (Meleg 2001).

Ennek okán szerepel vizsgálatomban is ez a kérdéskör, csak hogy most nem a felhasználó és alkalmazó diák, hanem a normákat meghatározó és közvetítő pedagógusok oldaláról.

E fejezetben, a fentiek okán, a tartalomelemzés alkategóriáiként a következők szerepelnek: az iskolai szabályokkal kapcsolatos attitűd, a szabályok betartatása, valamint a tanulóknak az iskolai szabályalkotásba való bevonása.

Mind a négy vizsgált iskolában jól körülhatárolható szemléletmóddal találkoztam a szabályfelfogás – szankcionálás – szabályalkotásba való bevonás hármas szempontrendszerében. Az interjúk során a pedagógusok részletesen beszéltek ezekről a kérdésekről, néhányszor konkrét esetet, és saját dilemmáikat is megosztva a szerzővel. Mivel a kérdések kapcsán egységet képező szövegtörzsek igen hosszúak, ezért teljes terjedelemben a mellékletekben olvashatóak. A 6. számú mellékletben a „Hagyományos” iskola, a 7. számú mellékletben a „Stigmatizált” iskola, a 8. számú mellékletben a „Szervezetfejlesztő” iskola, a 9. számú mellékletben pedig a „Holisztikus” iskola interjúrészletei találhatók.

Az elemzések alátámasztását az idézetekből kiragadott szűkebb (négy-nyolc mondat) terjedelmű, de az adott iskolára erősen jellemző szövegegységek bemutatásával teszem. Az elemzés az alkategóriák sorrendjében történik, és csak a fejezet végén kerül sor az egyes iskolák szabályokkal és szankciókkal kapcsolatos szemléletmódjának összegzésére. A szabályokkal kapcsolatos felfogás, a betartatásukra való törekvés és a tanulók szabályalkotásba való bevonására irányuló attitűd szorosan összefügg, így természetesen a pedagógusok nyilatkozataiban is összemosódik ez a három szempont.

Az elemzés szempontjai a következők lesznek:

- az iskola mennyire tartja fontosnak a normákat az intézmény dinamikus működése szempontjából,
- csak az iskola makroközösségére vonatkozóan fogalmaz meg szabályokat a házirendben vagy a mikroközösségek szintjén is törekszik erre,
- milyen módon erősíti a szabályok betartatását,
- a tanulókat aktív módon, vagy csak formálisan vonja be a szabályalkotási folyamatba.

Az interjúk szerint minden iskola a szervezeti működés alapvető feltételének tartja a normákat. Ezeket a házirendben rögzítik, s többnyire a mikroközösségek (osztály, napközis csoport, munkacsoport) is megfogalmazza saját szabályait, amiket az egyéni és csoportkontroll kedvéért, valamint a betartatás megerősítése céljából gyakran írásban is rögzítenek. Ezt példázzák az alábbi idézetek minden vizsgálatba vont intézmény vonatkozásában.

A „Stigmatizált” iskola pedagógusai erről így vallanak:

„Tehát van az általánosabb házirendünk, de ezen kívül még minden osztályban 5-6 szabály van, amire kiemelten figyelnek, mert úgy gondolják, hogy azon a téren van még mit javulniuk. (...) Van egy diákönkormányzatunk, ami a házirend megalkotásában is részt vesz. Ugye, van egy alapunk és azt megnézzük minden évben, hogy azon miképpen változtassunk, hogy az jó-e, vagy nem jó.” (Stigmatizált iskola, igazgató).

„Ami érdekes dolog a felső tagozatban, hogy tulajdonképpen azok a dolgok, amiket esetleg nem tartanak be, valamilyen szinten őket is zavarja, osztályszinten természetesen. De sokszor jártam úgy, hogy olyan gyerek fogalmazott meg egy szabályt - és magamban először nevettem is - aki pont azt nem tartja be, és neki mindig ebből vannak konfliktusai. És tőle próbáltunk tanácsot kérni, hogy ezt hogyan tartassuk be mindenképpen.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

„Az osztály alkot saját magától is nagyon egyszerű szabályokat, amiket megbeszélünk és le is szoktunk írni. Például itt van az osztályom négy kis szabálya (mutatja), amit megfogalmaztunk a félévben. Ez a napi beszélgetéshez hozzátartozik, hogy ma melyik szabályra figyelünk különösképpen. Ezt ők választhatják meg, hogy akkor ma például halkan fogunk beszélni, és ezt megpróbáljuk betartani.” (Stigmatizált iskola, tanár 1).

A „Stigmatizált” iskola tanítója által bemutatott osztályszabályok a 10. számú mellékletben olvashatók.

A „Hagyományos iskola” pedagógusainak álláspontját a következő idézetek szemléltetik:

„A házirendet mindig az első napon végigbeszéljük, természetesen az ő nyelvezetüknek megfelelően és ők mondják, nem nekem kell, hogy mik is azok a szabályok, mit szeretnének, mi legyen. De van egy iskolaérdek, egy iskolaszabályzat, házirend, amit be kell tartani. Mindig azt szoktam mondani, hogy a közlekedésben is mi történne szabályok nélkül. Ugyanilyen ez az iskolára vonatkozó házirendünk, de én sosem hagyom őket ki, tehát van lehetőségük mindig arra, hogy ők is hozzanak szabályokat, amikor csoportmunkában dolgozunk, a saját szabályaik által dolgozzanak együtt.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Az utóbbi években a jogok kicsit előtérbe kerültek, a kötelességek meg háttérbe. Én annak vagyok a híve, ha együtt működik a kettő. Amikor elértünk egy olyan szintet, hogy ők már érettek arra, hogy tudják, hogy mik a kötelességeik, akkor a jogokat is érvényre tudjuk juttatni. (...) Az iskola házirendjéhez nyilván én is lojális vagyok. Azt gondolom, hogy aki idejön tanítani, annak el kell fogadnia a házirendet, mert ha nem így van, akkor gond van.” (Hagyományos iskola, tanár 2).

„Általános iskolában is, a diákönkormányzatnak egyetértési joga van a házirend tekintetében. (...) Ebben még fejlődhetnénk, mert volt olyan, hogy előre megkapták a megvitatandó kérdéseket, és akkor lehetett véleményeket gyűjteni. De legtöbb esetben a diákönkormányzatot pártoló tanár ott ismerteti a gyerekekkel. Elmondja, hogy miből áll a módosítás, mert tulajdonképpen sosem vadonatúj házirendet készítünk, hanem bizonyos pontjaiba nyúlunk bele, és akkor megvitatják.” (Hagyományos iskola, igazgató).

A „Szervezetfejlesztő” iskola tanárainak interjúrészletei egy egységes értékrendszer alapján történő következetes attitűdöt mutatnak a szabályok betartatásával, a tanulók szabályalkotásba való bevonásával kapcsolatban:

„Ez nagyon nehéz és a tantestületen belül sokszor vitatéma (a szabályok betartatása – szerző) és mindig azt mondják, hogy nem vagyunk egységesek. Én meg mindig azt mondom, hogy egységesek vagyunk. Az értékrendünk az a morál, amit mi követendőnek tartunk. Azt gondolom, a normáink azonosak. (...) Nem nézzük el a trágár beszédet, nem nézzünk el a késéseket, csak másképp, más módszerekkel próbáljuk.” (Szervezetfejlesztő iskola, igazgató).

Az iskolai szabályokat a munkaközösségek minden esetben megvitatják, megtárgyalják, kiegészítik, ha kell, korrigálják. Ebben nekem, mint alsós munkaközösség-vezetőnek irányító, ill. csapatmunkát vezető részem van. A véleményezett, kiegészített, vagy módosított szabályokat ezután az egész tantestület együtt megtárgyalja, megvitatja, végül elfogadja. Az iskolai diákönkormányzatnak egyetértési joga van az iskola Szervezeti és Működési Szabályzatával és a házirenddel kapcsolatban. Véleményezési joga van a tanulókat érintő kérdésekben, és javaslatot tesz az iskolai élettel kapcsolatos minden kérdésben. (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 1).

„Minden év elején megbeszéljük a házirendet, és kiscsoportokból indulva megalkotjuk az osztályunk saját szabályait is. Most ötödikes új osztályom van, ők még kicsik, például tanulniuk kell, hogy nem vágunk egymás szavába. Bár részemről ez már természetes, de ebben is példát mutatok nekik.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 2).

A „Holisztikus” iskola pedagógusai is egységes képet rajzolnak a normák szükségszerűségével, és az iskolai szabályok példaértékűen demokratikus megalkotásával, és azok következetes betartatásával kapcsolatban:

„Tehát, én azt kértem, hogy miután nem tanárban, diákban, iskolai dolgozóban, hanem iskolapolgárban gondolkodunk, ezért mindenkinek van kezdeményezési joga ezen a területen, az iskolai életünkben. Maga a házirend az egyetlen olyan törvény, amit magunknak fogalmazhatunk meg, ez új lehetőségeket ad. Itt a portás néni is tehet javaslatot. Az éves beszámolómat úgy fejeztem be, hogy a jövő év egyik kiemelt feladata a házirendünknek a felülvizsgálata, akár a szankció oldaláról is.” (Holisztikus iskola, igazgató).

„Ami a házirendben előírás, az mindenkire egyformán vonatkozik. Szerintem itt nincsen mérlegelésnek helye, mert mindenki tudja, hogy mi az, amivel normát sért és azért mi a következmény. Ezt muszáj megtenni, mert a gyerekek létkérdés az, hogy kapaszkodói legyenek, határok legyenek, mert abban a helyzetben elbizonytalanodik, ha bármikor, bármit csinálhat. Most

még egyszer hangsúlyozom, hogy ezek olyan alapvető együttélési normák, amiket józan ésszel nem nehéz betartani, tehát semmi olyan nincs ebben, amit ne tarthatna be.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

„A szabályokról csak annyit szeretnék mondani, hogy most már több mint 25 éve tanítok, és határozottan ki merem jelenteni azt, ha nincsenek szabályok egy közösségben, akkor az nem közösség. Kell szabni korlátokat, mindegy, hogy osztályról van szó, vagy családról. Akkor a gyerek biztonságban érzi magát. Tudja, hogy idáig még elmehetek – bár már feszegetem a határt – de az még nem olyan nagy baj, ha nem lépem át. Mert ha nem tudja, hogy meddig mehet el, akkor ő próbálkozik. Az egyik legfontosabb dolognak tartom, hogy amikor ötödikbe felkerülnek a gyerekek, akkor ezeket a szabályokat lefektessük. És ne csak a gyerekekkel, hanem a szülőkkel is. De iskolán belül egészen más, mintha elmegyünk kirándulni egy új környezetbe. Ott is le kell fektetni a szabályokat, mert ott esetleg új szabályok jönnek be.” (Holisztikus iskola, tanár 2).

Amennyiben a tanulók az iskolai szabályokat nem tartják be, akkor lép életbe a büntetésnek, a szankcionálásnak a rendszere. A különböző normasértések eltérő súlyosságú szankciókat vonnak maguk után, melyek az iskolák házirendjében megtalálhatók. Dolgozatomban a büntetés fő jellemzője, annak rigid vagy rugalmas volta. Amennyiben az iskola a normasértést követően igyekszik feltárni a szabályszegés okát, körülményeit, a diák aktív bevonásával levonja a szükséges következtetéseket a jövő vonatkozásában, és ezt követően szabja ki a normasértés súlyához és az egyénhez illeszkedő büntetést, azt rugalmas szankcionálásként értelmezzük. Amikor azonban a normasértést nem követi az eset közös feldolgozása, így a normasértés hátterében fellelhető okok és körülmények felderítése nem történik meg, és csupán a normasértés súlyához és gyakoriságához illeszkedő, elsősorban formális büntetés kiszabása történik – osztályfőnöki, szaktanári, igazgatói figyelmeztetés formájában – akkor rigid szankcionálási gyakorlatról beszélünk. Az általunk rigidnek nevezett szankcionálás az iskolával kapcsolatos negatív érzések növekedésével, és negatív önértékelésű gyermek esetén az önértékelés további csökkenésével járhat együtt. Ezt igazolja Dögei Ilonának a tizenévesek iskolai konfliktusaira irányuló kvalitatív vizsgálata is.

„A sérelmesnek, igazságtalannak érzett tanári minősítések, helytelennek ítélt tanári megnyilvánulások mögött kiváltó okként a tanárok felszínes, előítéleteken, sztereotípiákon nyugvó szituációkezelése húzódik meg. Sok esetben ugyanis a tanárok nem keresnek konkrét, egyedi magyarázatokat a tanulók viselkedésére; azaz nem egyedileg kezelnek helyzeteket, hanem egyből általánosítanak, negatívan minősítenek és szankcionálnak. Eljárásuk a

gyerekből dacot, ellenállást és ismét csak sérelemérzést vált ki, ez viszont az iskolával, tanárokkal szembeni távolságtartáshoz, a tőlük való elforduláshoz vezet.”(Dögei 1995:183).

A továbbiakban a fenti szempontok alapján az iskolák szankcionálásának gyakorlatát analizáljuk.

A „Stigmatizált” iskolában leginkább rugalmas szankcionálásról árulkodik a kiemelt interjúrészlet:

„Rugalmasnak kell lenni. Tehát, most egy olyan példa jutott az eszembe, hogy rendbontás történt az egyik 7. osztályban tavaly, és nagyon kiborították az ott tanító tanárt. Le is állt az óra, számon lettek kérve a gyerekek, szerintem még talán az igazgatónak is szóltak valami miatt. És az lett a büntetése a két fiúnak – azt tudni kell, hogy tavaly készült el nálunk a salakos futópálya, amit tulajdonképpen nagyon sok hétvégén a tanárok, a gyerekek és a szülők közösen építgettek, amikor volt rá egy kis idő – hogy akkor, amikor a többieknek mondjuk mozgás volt meg foci, amit szerettek, addig ők a pálya szélén építgettek, segítettek. Természetesen olyan dolgot, amit a gyerek megtehet, és fizikailag nem olyan megterhelő. De mégis, volt egy olyan büntetés, hogy nem játszhatott a többiekkel. És ők ezt komoly büntetésnek is vették. De, ha én ezt mondjuk a saját osztályomban tettem volna meg, akkor az én gyerekeim nem érezték volna ezt büntetésnek, mert ők meg csak hogy segíthessenek, meg hogy kimehessenek, nekik ez jutalom lett volna, tehát erre is nagyon figyelniük kell. És persze ehhez is rutin kell, hogy az ember mindig tudja azt a hathatós és jó választ arra a lépésre. Van, amikor sikerül és van, amikor kevésbé.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

A „Hagyományos” iskola pedagógusai is rugalmas büntetési rendszert példáznak:

„Én megpróbálom az iskolában (betartatni a szabályokat – szerző), de ha nem megy, akkor beszélünk először közösen, hogy mit tehetnénk ennek érdekében és én mindig szabok egy kis időt. Tehát, ha egy hétig nem hozza a gyerek a felszerelését, legyünk egy kicsit humánusak, kérem a szülőt, hogy figyeljen jobban a gyerekre. Nekem ez bevált, nem vagyok híve, hogy beírogassak, én magamnak jegyzem, elmondom, hogy három otthon hagyott felszerelés után jelzek a szülőnek. Próbálom megtudni, hogy miért történt az, hogy otthon maradt a felszerelés. Én a kicsiknél nem a gyereket hibáztatom, hanem a szülőt, mert a szülői odafigyelés nem történt meg, főleg az első-második osztályosoknál. Egy elsős pici gyerek hogy tud mindenre odafigyelni, hogy tud bepakolni? Nem mindig a gyerek hibája. Harmadik-negyedikben ez természetes, vannak erre megfelelő dolgok, akkor egy kis mínuszt kap a gyerek, de három mínuszig nem jutunk el. Lehet, hogy kiváltságos helyzetben vagyunk, de nincs arra példa, hogy valaki ne hozza el a testnevelés felszerelését, egy-egy véletlenül előfordul.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„De azért azt gondolom, hogy mindenkinek vannak egyéni dolgai. Mondtam a gyerekeknek is, hogy minden alkalommal, ha bármi dolog történik, akár egymás között például, vagy amit én észlelek, amihez nekem is közöm van, akkor keressenek meg engem és próbáljuk ezt megbeszélni...” (Hagyományos iskola, tanár 2).

Míg a „Stigmatizált” iskolában a problémás viselkedés feltárásában elsősorban a tekintélyelvű számonkérés jelent meg, addig a büntetés jellegében a személyre szabott jelleg dominált. Ehhez képest a „Hagyományos” iskolában a rugalmasság részben a probléma megbeszélését, részben a büntetés fokozatosságát és személyre szabott jellegét mutatja.

A „Szervezetfejlesztő” iskola esetében is rugalmas büntetéssel találkozunk:

„Amiben különbözök vagyunk, azok a módszereink a személyiségünkben adódnak. Én ilyen pozitív megközelítésű vagyok, a másik meg inkább úgy gondolja, hogy azzal segít a gyerekeknek, ha keményen bánik vele. Én azt mondom, hogy talán ez sem baj, mert érje a gyereket minél több hatás, hiszen, ha kikerül az életbe, ott is így lesz. Ha hozzám küldik a gyereket, hogy katasztrófa, ahogy viselkedett, én akkor azt mondom: ha többet nem jössz ide, akkor kapsz egy igazgatói dicséretet (a tanév végén – szerző). Volt nem is egy ilyen, és olyan büszke volt a gyerek, hogy eljutott odáig, hogy kapott egy igazgatóit.” (Szervezetfejlesztő iskola, igazgató).

„A házirend megsértése a felsőben fordul elő gyakrabban, az alsóban ritkábban. Minden szabálysértést az egyén és a közösség egyetértésével az esetmegbeszélés után szankció követ, melynek fokozatait a házirend tartalmazza, és minden tanév elején ezt a tanulókkal ismertetjük. A büntetés formáit a normasértés súlyosságának megfelelően adjuk. (...) Az Egész-ség program céljainak megvalósításában hangsúlyt fektetünk az agresszivitás csökkentésére, az erőszakmentes konfliktuskezelésre, a stressz kezelésre, és annak a megelőzésére.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 1).

A „Holisztikus” iskola pedagógusai a házirend – és ezen belül a szankciók – rendszeres újragondolását is felhasználják az iskola moráljának erősítésére. Itt is rugalmas büntetést figyelhetünk meg, ahol a normasértést megbeszélés, majd a normaszegés súlyával azonos szintű, esetenként akár személyre szabott büntetés is kíséri az alábbi példák szerint.

„Igazán nincsenek nagy kilengések, és ilyen, hogy fegyelmi tárgyalás, ilyesmire nem kellett sort keríteni. Az apróságok előfordulnak, azokért megvan, hogy milyen fokozat jár. Egy-két gyerekünk

eljut az igazgatói figyelmeztetésig, de gyakran az is elég, hogy az igazgató irodájában el kell mondani, hogy mit csinált, hogy az igazgató elbeszélget vele.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

„Például tavaly év elején nagyon fontosnak tartottuk, hogy mindenkinek itt legyen az ellenőrző könyve az iskolában. Ez egy alapvető kötelesség tulajdonképpen, de sajnos, nagyon sokszor volt ezért vagy azért hiány. S akkor megbeszéltük, hogy akinek kettőnél, vagy háromnál – most nem emlékszem pontosan – többször hiányzik az ellenőrzője, az péntek délután jutalomfeladatot kap. A jutalomfeladat az közmunkát jelent nálam. Kupakot gyűjtünk, beszákoljuk. Velem együtt, én is itt vagyok. Tehát, nem egy olyan fizikai munka, hanem eleve az idő, az, hogy péntek délután. Elkerülhető, megelőzhető, de akkor oda kell figyelnem. Ezeket mind megbeszéljük, és a következményeit is. Mert azt, hogy beírok egy osztályfőnöki intőt – mondjuk többszöri figyelmeztetés után – én nem nagyon szeretem. Mert az semmit nem jelent ma már.” (Holisztikus iskola, tanár 2).

Összességében elmondható, hogy az iskolai szabályokat, mint az iskolai élet alapelemeit, minden vizsgált iskolában egyformán fontosnak tartják. Ezeket a házirendben a szankciókkal párhuzamosan folyamatosan módosítják, és a tanulókkal év elején megbeszélik, tehát verbálisan is tudatosítják. A „Holistikus” iskolában az ellenőrzőbe is beragasztják. A házirend mellett az iskola mikroközösségei is megalkotják a saját szabályaikat, melyeket írásban is rögzítenek. Az írásban való rögzítés különösen hangsúlyos az alsós osztályokban minden iskolában. A „Stigmatizált” és a „Holistikus” iskola külön kiemeli az iskolai mikroközösségek szabályainak tanulókkal közös megfogalmazását, a betartatást megerősítő írásos rögzítést, és az arra való folyamatos hivatkozást. A házirendbe és más közösségi normák alkotásába a diákok minden iskolába bevonódnak, de a „Hagyományos” iskolában a házirend változtatásába való bevonás inkább formálisnak tűnik (mivel itt csupán a diákszankcionálás képviselőinek a véleménye jelenik meg a házirendben, nem pedig a diákok konszenzuson alapuló véleménye), míg a többi iskolában a demokratikus útnak megfelelően történik a szabályalkotásban való részvétel.

A szankcionálás rigid megjelenésével egy iskolában sem találkoztam. A rugalmas szankcionálás az iskolákban együtt jár a normasértések körülményeinek és következményeinek megbeszélésével, a büntetések fokozatosságával, és az esetek többségében a személyre szabott jelleggel.

5.9. Az iskola közösségi kohéziója

Az iskolaközösséghez tartozók mentális egészségében a közösséghez tartozás, az összetartozás érzése is meghatározó tényező. A szervezet stabilitásában éppúgy szerepet játszik, mint annak atmoszférájában. A diákok és a tanárok iskolájukhoz való viszonyulását is befolyásolja, olyannyira, hogy az intézményhez tartozás kifejeződik akár az identitás meghatározásában is mindkét szereplői kör esetében (Meleg 2001, 2006 b).

Az iskola közösségének két alappillére, a diákok és a tanárok közössége. A diákok esetében evidens, hogy az „iskolai jól-lét” alapját azokban az osztályközösségekben kell keresnünk, ahol a tanulók idejük jelentős részét eltöltik, s ahol a csoportdinamika is számos látható és láthatatlan történésen, érzésen keresztül alakítja a csoporthoz tartozók közérzetét. Természetesen, más mikroközösségek kohéziója is jelentős lehet (napközis csoport, sportkör, szakkör, stb.).

A tantestület stabilitásában szerepet játszik a formális és informális csoportok átfedése, lényegi egybeesése. Meleg Csilla erről a következőket írja „Az iskola időarcai” című könyvében: *„A formális és informális csoportok lényegi egybeesése egyrészt a tantestületen belüli kohéziós erőt jelzi, másrészt ennek közvetett hatása a tanulók szempontjából kiemelt jelentőségű. Abban a tanári karban, ahol az informális csoportok teljesen eltérnek a formális szerveződéstől, féltő, hogy a dezintegráltság meghatározó erővé válik. Ez pedig már nem csak a tantestületi légkör, a tantestület, mint egység által képviselt norma- és értékrendszer kérdésköre, hanem a diákokra ható magatartás- és viselkedésmintáé, nevelési stílusé is. (...) A munkaközösségeken belüli szakmai kapcsolatok, a munkaközösség-vezetőkön keresztül az iskolavezetőséghez való kötődés (szakmai és érzelmi téren) szintén az integráltság mutatójaként értelmezhető.”* (Meleg 2006b:125).

Ollé János az informális szerepeknek az iskola belső világára, és annak eredményességére gyakorolt hatásáról a következőket fogalmazza meg: *„Az informális szereprendszer az iskola hétköznapijaiban is szinte minden pillanatban felismerhető. Ez a kapcsolatrendszer csak nehezen befolyásolható, de a történések hatására vagy új szereplők megjelenésére folyamatosan alakul. A benne élő pedagógusok sok esetben fel is ismerik és tudatosan igyekeznek kezelni, míg mások inkább csak elfogadják és passzívan viselik a következményeit. Teljes egészében, objektív módon alig, vagy szinte egyáltalán nem ismerhető meg, de jelentős mértékű hatást gyakorol a formális kapcsolat és szereprendszer minden elemére és ezen keresztül az iskola belső világára, vagy akár az intézmény eredményességére is.”* (Ollé 2006:23).

A pedagógusok tehát mind a tantestület, mind a gyermekközösségek szintjén sokat tehetnek a kohézió erősítésében. A tartalomelemzés célja ebben a fejezetben olyan elemek kutatása, amely az interjúba vont pedagógusok kohéziót támogató erőfeszítéseiről árulkodnak e két szintéren. Mivel minden interjúalany számos „közösségkovácsoló” eseményről, illetve kezdeményezésről számolt be, ezért ezeknek az idézeteknek pontos és részletes közlése a mellékletekben található. A 11. számú mellékletben a „Hagyományos” iskola, a 12. számú mellékletben a „Stigmatizált” iskola, a 13. számú mellékletben a „Szervezetfejlesztő” iskola, a 14. számú mellékletben pedig a „Holisztikus” iskola interjúrészletei találhatók meg.

Elsőként a gyermekközösségek kohézióját példázó idézeteket kerestem az interjúk szövegeiben. Az alábbi, iskolájukra jellemző példákat mesélték el:

„Vagy látom az osztályon, hogy elfáradtak, nincs kedvük semmihez. „Tudjátok mit? Elmegyünk a titkos játszóterünkre.” Bejelentjük azért, hogy nehogy véletlenül keressenek bennünket. A titkos játszóterünk a szellemház mögött van, oda elmegyünk, és én mindig játszom a gyerekekkel: én is szereplő vagyok, labdázunk, focizunk. A múltkor egy szülő fölvetette, hogy szeretne bennünket – Álmos-völgyben voltunk osztálykiránduláson – meghívni a szőlőjükbe, az egész osztályt vendégül látni. A nagypapa főzött ebédet. Vagy fölvetettük a gyerekeknek, hogy mivel a Tüskevár lesz az olvasmányunk, Dombóváron van egy kapcsolódó múzeum, mi lenne, ha megnéznénk. Menjünk vonattal, mondja az egyik gyerek, nézze meg valaki, mikor indul. Negyedik osztályosokkal már lehet ilyen spontán szervezést csinálni, vagy spontán programokra elvinni. Nekem a városi séta, a város megismerése szívügyem, ezért, ha valami jó dolog történik, szervezek egy délutáni programot. Vagy ma például azt mondták: „Ugye nem felejtette el Györgyi néni, hogy tavaly a nyelvtan vetélkedő után fagyizást ígért?” Persze hogy nem felejtettem el. Csak azért nem tettük meg, mert az egyik gyermek megbetegedett és négyen szerepeltek ezen a versenyen, ezért mondtam, hogy ezzel kezdjük az évet, hogy megyünk fagyizni. Ők is számon tartják. Jó kis közösségek kovácsolódnak össze negyedikre.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Leginkább szituációkkal próbálkoztunk. A csoportépítésnek, a közösségépítésnek, a közösségen belüli konfliktusok megoldásának próbáltunk meg különböző szituációit felvenni, és különböző megoldási stratégiákat dolgoztunk ki. És azt gondolom, hogy az én osztályom a közösségépítés jó színtere volt. A tavalyi évben még tartottam etikát is, de az osztályfőnöki óráknak különösen nagy hasznát vettem. Nekem ebben az osztályban például a gyakorlatok eljátszása, meg az összes közösségépítő játék lefolytatása nagyon nagy élmény volt.” (Hagyományos iskola, tanár 2).

„(...) rendszeresen végeznek csoportmunkát, illetve különböző kooperatív módszereket próbálok alkalmazni velük. Hozzáteszem, hogy azokkal a gyerekekkel, akikkel különben is nagyon nehéz, itt is nehéz. (...) Nagyon jó csoportösszehozó dolgok a kirándulások, vagy az erdei iskolai programok. Élvezik a gyerekek is és én is. Sokkal jobban, meg hamarabb megismerem őket.” (Stigmatizált iskola, tanár 1).

„Elmegyünk valahová, valamilyen rendezvényre, csak egyre nehezebb ezeket is összehozni. Az én nagy bánatom, hogy pár évvel ezelőtt el sem tudtam volna képzelni azt, hogy egy iskolai kirándulásra, ahol őket mindenféle jó élmény éri és olyan dolgokat válogatunk össze, amit tudom, hogy szeretnek – tehát nem csak múzeum vagy kirándulás, hanem akár fürdés, vagy kalandpark, ahol biztos, hogy érdeklődik minden gyerek – és mégsem jön el mindenki. Pedig nem is hétvégére tesszük ezt az időpontot, hanem lehet, hogy iskolaidőben, és akkor sem.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

„Mi tanítók, egy-egy osztály közösséggé formálásáért már alsóban is sokat teszünk. Igyekszünk minél több együttes tevékenységet szervezni, amit megelőz a közös tervezgetés. Ez alkalmas arra, hogy a gyerekek kialakítsák azt a közvéleményt, amely azután saját személyiségüket is formálja. A tanulók igénylik a jó hangulatú együttlétet, szükségük van a sok közös élményre, melyekkel lelkileg, érzelmileg gazdagodnak. A közösségen belül erősödik a kölcsönös függőség és bizalom érzése. (...) A jó osztályközösség kialakítása folyamatos feladatunk. Fejlesztenünk kell a tanulók elfogadó, segítő, együttműködő készségét.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 1).

„Tehát, úgy kezdem az 5. osztályt, hogy próbálok megismerni a gyerekeket, és egy szociometriai felmérést készítünk. Egyértelműen kiderül, hogy ki az, akinek szüksége van egy kis plusz támogatásra, mert heti 1 osztályfőnöki óra az roppant kevés. Olyan helyzetek vannak – mivel szabadidő és programszervező vagyok – hogy vannak fél csoportok órán, például első órán, de már a többiek is itt vannak. Akkor őket össze tudom fogni egy kisebb csoportos beszélgetésbe. Vagy a tanítás végén egy fordított szituáció, hogy csak a lányokkal le tudok ülni. (...) Itt felmerülnek, kiderülnek olyan dolgok, amikre osztályfőnöki órán, heti 1 órában nagyon kevés idő lenne, hogy megbeszéljünk. Vagy például még nem jött a tanár, de a gyerekek már bent vannak az osztályban. Lehet, hogy csak 3 perc, de ott vagyok. Eleve megelőzők olyan helyzeteket, amik kialakulhatnak. Nem hangosodnak föl, és a tanár nem úgy jön be, hogy dobálják a tolltartókat. Hanem már előkészült mindenki, lenyugodott bizonyos szempontból. Beszélünk ez előző óráról, hogy történt-e valami. Fel szoktam tenni gyakran azt a kérdést, hogy van-e olyan dolog, amiről tudnom kellene? Ilyenkor a gyerekek egyből tudják, hogy mire gondolok.” (Holisztikus iskola, tanár 2).

A kiemelt, illetve a mellékletekben olvasható interjúidézetek összességében azt mutatják, hogy a pedagógusok számára a kohézió megteremtése a gyerekek körében alapvető fontosságú és természetes feladat. Erről az interjúk alatt különösen szívesen, és sokat meséltek. Erről árulkodott a nonverbális kommunikációjuk is: a kipirult arc, a lelkesedés, a színes intonáció, valamint az az igyekezet, hogy minél több példát tudjanak felidézni.

Érzékelhető, hogy a tanítók és tanárok a tanulóközösségek kohéziójának erősítésére felhasználják a tantárgyi órákat és az osztályfőnöki órákat is önismereti, közösségépítő, konfliktuskezelő, kommunikációs és tantárgyakhoz is köthető játékokon, gyakorlatokon, illetve a kooperatív technikákon keresztül. De élnek az extrakurrikuláris lehetőségekkel is: alsósoknál a játszótéri játéktól a kirándulásig, a városnézéstől a közös fagyizásig, a mesehétvégétől az erdei iskoláig, igen széles a módszerek és tevékenységek repertoárja. Felsőben a diákokkal közösen szervezett kulturális rendezvények, múzeumlátogatások, sportprogramok és kirándulások képezik a gyermekek kapcsolatait és összetartozását erősítő tevékenységek alapját. Az interjúk latens tartalomként azt is felszínre hozzák, hogy marketing kifejezéssel élve, az iskolákban a kereslet és kínálat – azaz tanári kezdeményezés és tanulói fogadókészség – szinkronban van egymással. Csak a „Stigmatizált” iskola esetében találtam arra példát, hogy a tanári kezdeményezés, bármennyire is igazodik a gyerekek szabadidő eltöltési igényeihez (pl. közös strandolás, kalandpark) nincs teljes szinkronban a gyermekek ez irányú elvárásaival, azaz az osztályoknak csak egy része kíván ezekben a programokban részt venni. Feltételezhető, hogy a tanulók egyéni értékrendszere, valamint a családi szabadidő eltöltési szokások mintája nem esik egybe az iskola ilyen jellegű kezdeményezéseivel.

A továbbiakban azokból az idézetekből emelek ki iskolánként néhány jellemzőt, amely a tantestületek kohéziójának tudatos vagy kevésbé tudatos fejlesztésére utal.

„(...) végül is, olyan is volt, hogy a kolléga felszólalt egy gyűlésen egy jó ötlettel, vagy a munkaközösségi gyűlésen, hogy csináljunk egy iskola környéki takarítást, vagy hajtogassunk 2010 madarat. Tehát, vannak ilyen apró megmozdulásaik, és a kollégáim körében van egy viszonylag jól meghatározható réteg, akik abszolút nem csak a munkaköri leírásokban gondolkodnak, hanem az iskola profiljának, arculatának megfelelően is igyekeznek ötletekkel szolgálni, hogy milyen színekben gondolkodjunk, és milyen legyen az emblémánk és az évkönyvünk, és így tovább.” (Hagyományos iskola, igazgató).

„Ami gondot jelent és problémát, hogy nagyon el vagyunk szeparálva egymástól, nincs külön tanárink, ahová mindenki a gondját, baját, örömét beviszi, hanem kis szertárakban vagyunk. De vannak a közös kirándulások, most például a tanévnyitó értekezletünk Bodán volt, csodálatos hangulatban. Az igazgatónő elmondta, mit kell csinálnunk, mik lesznek a programok, közben a fiúk főztek. A karácsonyi hangversenyre is mindenki eljön, utána összegyűnünk az iskolában és beszélgetünk. Vagy egy farsang után leülünk és beszélgetünk, mert ilyenkor ismerjük meg egymást, és ez nagyon fontos a nagyközösség fejlődése érdekében.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Nagyon örülök neki, hogy feltette ezt a kérdést, mert amire most leginkább büszke vagyok, az az, hogy együtt építettük meg a sportpályát. Volt egy bizonyos összegünk, ami nagyon kevés volt, ezért társadalmi munkában itt dolgoztak szombat-vasárnap a pedagógusok, a szülők, régi tanítványok, illetve a gyerekeink. És azt gondolom, hogy ezt nem kényszer hatására tették, hanem azért, hogy szebb és normálisabb körülmények között lehessünk. Ez egy olyan példaértékű összefogás volt, ami a mai világban nagyon ritka és nagyon büszke vagyok rá, mert összesen 94-en voltunk pontosan.” (Stigmatizált iskola, igazgató).

„Ez azért is egyszerű felsőben, mert minden évfolyamon, éves szinten legalább kettő, vagy három projektben dolgozunk. Hogy ezek a projektek rendesen menjenek, ezért rendszeresen összeülnek a teamben dolgozók. Illetve, a saját osztályom viszonylatában tudom még mondani, hogyha van egy problémám és megbeszéljük, hogy azt ki hogyan oldja meg a saját tantárgyában, szakterületén, akkor ezek nagyon jók. Segíteni tudunk egymásnak, információt is sokkal könnyebben át tudunk adni, mert szünetekben, meg délutánonként ez nem mindig lehetséges. Mióta fel lett újítva az iskola, és olyan nagy távolságok vannak, nem találunk meg mindenkit, akit szeretnénk. És akkor ezek az alkalmak jók, hogy mindenki itt van és ötletelés folyik, ami hatékony.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

„Szoktunk kitalálni programokat, ahol közösen, akár a nagy tantestületben együtt vagyunk, hogy jól érezzük magunkat, tehát ilyen programokra elmegyünk, a vezetés szervez ilyen közös kirándulásokat. (...) De ami nem a vezetéstől jött tavaly az iskolán belül – és nekem nagyon tetszett – az, az ötlet, hogy decemberben, az adventi időszakban kiraktunk egy kis táblázatot, és többen egy-egy napot elvállaltak, hogy aznapra valami sütit, italt, ételt hoznak, és ezzel meglepik az embereket. És az a két-három ember, aki azt a napot elvállalta a tanáriban gyönyörűen megterített, és amikor valakinek volt egy kis szabadideje, vagy végzett, az fölment, evett-ivott és ott beszélgettünk, és ez egy nagyon jó dolog volt.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

„Múlt héten éppen Bikalon voltunk a középkori élménybirtokot végignézni, és akkor az osztályfőnök látja, hogy én ebből az osztálykiránduláson mit tudok kihozni, vagy mit lehetne. Tehát van saját

tapasztalat, aztán meg csapatépítésnek is nagyon jó. Tényleg olyan oldalát ismeri meg az ember a többieknek, amit így a mindennapokban nem igazán. Olyan emberekkel is tud beszélgetni, akikkel nem szokott. Az év végét egy kerti party-val zárjuk, mert itt az udvarra kihordjuk az asztalokat, és akkor vagy a konyhások csinálnak valamit, vagy batyus bál jelleggel oldjuk meg. (...) Vagy ha valaki huzamosabb ideig beteg volt, aki két-három hónapig táppénzen volt, azt utána mindig egy csokor virággal köszöntjük: „De jó, hogy visszajöttél!” Az, hogy meglátogatjuk, vagy felhívjuk, magától értetődő. Tehát, próbálunk kicsit a mindennapi kötelezőkön kívül is odatenni, hogy érezze azt mindenki, hogy ez egy közösség, hogy egymásért igenis felelősek vagyunk. Így teljes a dolog. Én azt gondolom, hogy csak egy egészséges pedagógus tud igazából egészséges gyereket nevelni. Az egészség programról még azt is elmondhatnám, hogy az Egészségnapon a szülőket is várjuk, tehát bejöhetnek ők is. Vannak olyan programjaink délután – mert itt a sporttól elkezdve temérdek foglalkozás van, előadásokat is szervezünk – amire eljöhetnek a szülők is.” (Szervezetfejlesztő iskola, igazgató).

„Most konkrétan a KÖZTÉR fesztiválra gondolok. Ez egy kifejezetten tanári kezdeményezés volt. Itt olyan színes és nagyszabású programok valósulnak meg és olyan fantasztikus a látvány, amit nem egy iskola, hanem inkább egy önkormányzat szokott megszervezni. Itt minden korosztály talál magának megfelelő programot, az ugráló vártól az arcfestésig. A színpadon 5-6 órán keresztül, kettőtől este nyolcig tömény műsor a diákoknak és a szülőknek. Szerintem, erre akár a város is büszke lehetne.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 2).

„(...) ez egy kohéziós dolog. Amikor a közös sikereknek közösen tudunk örülni, annál jobb nincs. Az emlékek is így építkeznek, így adnak erőt, hogy emlékszel amikor, és mindenki ugyanarra emlékszik, mert együtt csinálták. A mi tudatunk formálásában ez egy nagyon tudatos dolog, hogy évente egyszer legalább egy ilyen nagyobb szabású akció legyen, amikor bele tud teljesedni az egészbe. Klassz dolog.” (Holisztikus iskola, igazgató).

„Hadd mondjam el, hogy nálunk a munkaközösségek feladatra szerveződtek. Munkacsoportok és nem pedig kötelezően összerakott munkaközösségek, mint ahogy a magyar szakosok, történelem szakosok. Most megindult egy ilyen próbálkozás azzal, hogy iskolaközpont vagyunk, hogy a különböző iskolában lévő azonos szakosok egy-egy munkacsoportba dolgoznak. Itt van például ez a környezet- és egészségnevelési munkacsoport, ez az első között alakult meg, mint iskolaközponti szintű munkacsoport. Minden iskolából van érdeklődő ember, aki ott az iskolán belül elkezdte a csapatépítést és itt ez már vegyes összetételű, és megint csak feladatra szerveződött csoport. És azt hiszem, hogy ez a kulcsa: ha valakik meg akarnak csinálni valamit, akkor azt nézik, hogy hogyan tudnak együttműködni. Nem pedig az azonos szakosoknak kell megcsinálni a mérést, a tantervet, a tanmenetet

vagy akármit, és egyfajta nyűg, hogy megint együtt kell lenni. Hanem keressük azokat a lehetőségeket, hogy hol tudjuk kicserélni a véleményünket.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

„Én azt gondolom, hogy azért is szerencsés vagyok, mert a kollégáim képesek azt mondani, hogy: „Hú de jól sikerült, de klassz volt, gratulálok, nagyon jól éreztem magam”. Akkor ez egy megerősítés, és egyre többen elmondjuk a másoknak ezt, és rámosolygunk egy-egy program után, legyen az karácsonyi koncert, vagy idegen nyelvi program hét. Tehát, nem csak a vezetőség felől érkező megerősítés. Ezért nagyon jó a mi tantestületünk, hogy nagyon komoly emberi kapcsolatok is léteznek. És nem csak iskolán belül, hanem iskolán kívül is szervezünk magunknak programokat. Akinek van lehetősége, az meghívja a kertes családi házába egy grillezésre a többieket, ha nem is az egész tantestület tud elmenni, de néhányan, vagy elmegyünk kirándulni egy kulcsosházba, vagy túrázni, vagy szalonnasütésre. Tehát, mi sokszor találkozunk iskolán kívül is. (...) Olyan szituációkba, helyzetekbe is kerülünk egymással, ahol az embernek kijönnek olyan tulajdonságai, amit a tantestületben nem lát, így még inkább szerethető a másik. Én úgy gondolom, hogy ezek nagyon fontos dolgok egy közösség építéséhez, mindegy, hogy kézilabdacsapatról vagy osztályról, vagy tantestületről van szó, mert másként nem tud csapatként működni. Itt az iskolában nagyon kevés alkalmunk van arra, hogy ilyen jellegű beszélgetéseket folytassunk. Szakmai témában nagyon klassz kis klubok vannak: akár az egy osztályban tanító kollégák között, vagy az egy feladatra létrejött munkacsoport megbeszéléseken.” (Holisztikus iskola, tanár 2).

A tantestületi összetartozás erősítésére vonatkozóan lelkes beszámolókkal, az írott anyag szintjén egész példatárral szolgáltak az interjúalanyok. Tantestületi évnyitó és évzáró kirándulások, munkaközösségi és projekt-team megbeszélések, kulturális fesztivál, sportpálya felújítás, kerti party és szalonnasütés, karácsonyi hangverseny és az advent ünneplése, mind-mind a tanári testület kohézióját elősegítő, erősítő tevékenységek. A munkacsoport és projekt-team megbeszélések hatékonyságának és jó hangulatának a kiemelése a formális tantestületi csoportok kohézióját mutatja. Ezt a „Stigmatizált” és a „Holisztikus” iskola pedagógusai külön is kihangsúlyozták, de a másik két iskola is számos munkaközösséghez köthető és pozitív tartalmú kezdeményezésről számolt be. A „Hagyományos” iskola esetében külön említést érdemelnek azok a tantestületi kezdeményezések, melyek az iskola egységes arculatáról, színről, vagy éppen emblémájáról szólnak. A „Szervezetfejlesztő” és a „Holisztikus” iskola tanárai számos olyan emberi gesztust gyakorolnak a mindennapokban (hosszabb ideig beteg kolléga meglátogatása, virágcsokorral köszöntése, egy jól szervezett program után a kolléga dicsérete), amely humánus szellemével járul hozzá az egymás iránti felelősségérzés kifejezéséhez. A „Holisztikus” és a „Stigmatizált” iskola pedagógusai beszámoltak arról is,

hogy a munkakapcsolatok néhány esetben baráti kapcsolatokat, iskolán kívüli programokat is megalapoznak.

A kohéziót nehezítő tényezőként említették a „Stigmatizált” iskolában az épületen belüli nagy távolságokat, a „Hagyományos” iskolában pedig a szertárakban való elszeparáltságot a közös tanári szoba hiányában. Azonban fontos megjegyeznünk, hogy ezek a hiányosságok mindkét esetben az épület struktúrájából adódnak, és nem a tanárok hozzáállásából.

Az iskolák erőfeszítései, a formális és informális közösségek támogatására és fejlesztésére irányulóan ismét olyan tevékenységek, melyek a szakmai értelemben vett egészségfejlesztés tevékenységi körébe tartozóak.

5.10. Az iskolai klíma

Az iskolai klíma értelmezésében visszautalok a szakirodalmi áttekintésben elfogadott Halász Gábor féle megfogalmazáshoz, miszerint „minden intézménynek megvan a maga sajátos egyéni arculata vagy belső légköre, amelyet az oda belépők hamarosan érzékelnek, és amely a tartósan ott tartózkodók közérzetét és mindennapos tevékenységét meghatározza” (idézi Horváth 1999:1). Halász és Baló, más szerzők – így Halpin és Croft – hasonlatára hivatkozva azt vallják, hogy a klíma olyan jellemzője az iskolának, mint az embernek a személyisége (Halász 1980, Baló 2005).

Az interjúk alapján megismerhetjük azokat az aspektusokat, amelyek alapján a vizsgált iskolák szakemberei megítélték iskolájuk klímáját. Az elemzésben keresem ezért a „Szervezetfejlesztő” iskola korábbi klímatesztjében is megjelenő azon dimenziókat,²¹ melyek a tantestület interperszonális kapcsolataira, kohéziójára, együttműködésére valamint az iskolavezetés és igazgató megítélésére vonatkoztak.

További kérdés, hogy mutatkozik-e hasonlóság, esetleg azonosság az egyéni megítélés szempontjaiban, esetleg a klímát negatívan vagy pozitívan befolyásoló tényezőkben az egyes iskolákon belül, valamint az iskolák összehasonlításában is. Az elemzés további kérdése, hogy a pedagógusok miként viszonyultak iskolájuk atmoszférájához. Az elemzés e kérdéskörben iskolánként történik, azért, hogy áttekinthetővé és érthetővé tegyük az azonos iskolában dolgozók szempontjait és iskola légkörével kapcsolatos attitűdjeit.

²¹ A Pécsi Köztársaság Téri Általános Iskola mentálhigiénére alapozott szervezetfejlesztési programjának részeként 1995-ben, majd 5 évvel később ismételtén megtörtént az iskolai klíma tesztalapú vizsgálata (a klíma vizsgálata egyébként interjúkkal is kiegészült). Részletesen ld. Meleg (2006): Az iskola időarcai. 135-142. Az iskolai klímateszt forrása Kósáné Ormai Vera (1998): A mi iskolánk. Iskolafejlesztési Alapítvány 90-93. oldalán található.

Először a „Hagyományos” iskola pedagógusainak szempontjait és iskolai klímával kapcsolatos attitűdjét mutatom be:

„Tehát, ez a bizonytalanság egy kicsit a létünket veszélyezteti (az igazgató a BSc szintű tanárképzés gyakorlatot teljesítő hallgatóira utal – szerző). Nem mondom, hogy nagyon rossz hangulat van emiatt, de az biztos, hogy komfortosabb lenne, ha konkrétan előre látná mindenki a sorsát, hiszen, ha nem tudunk szakvezetői státuszt biztosítani, akkor két kolléga helyett egy is elegendő lesz majd. A másik pedig az anyagi megbecsültség. Sokan úgy ítélik meg, hogy a társadalmi megbecsültség azért az anyagiakban fejeződik ki, tehát addig, amíg egyetemen, több diplomát szerzett kollégák százezret keresnek és visznek haza, és ez nem igen látszik emelkedni az évek során sem, addig olyan nagyon nem tudnak lelkesedni semmi újért. Én azt gondolom, hogy nálunk a tantestületben még mindig nagyon könnyen kaphatók, tehát évente kitalálunk és változtatunk valamit, új tagozatot, új kezdeményezést indítunk. Most az alsóbb tagozaton fogunk picit újítani, tehát kaphatók a kollégák, de valamennyire az anyagi elismerés mégis motiváló. Szerintem a klímánk javításához összesen ennyire van szükség, mert nagyon jó kollegiális kapcsolat van, szeretik a hivatásukat, nem arról van szó, hogy jobb híján választották a tanári pályát. Nagyon jó szakmaiság van az iskolában, nagyon jó a munkaközösség, nagyon szorosan együtt dolgoznak, de egy kicsit javítana a kollégák helyzetén, ha mondjuk, nem jelentene gondot a család nyaralásának a megtervezése.” (Hagyományos iskola, igazgató).

„Ha itt végignézel az iskolán, kicsit sétálsz, megnézed a termet, a felszereltség szerintem kimagasló, megnézed a világítást, ez manapság már ritkaságszámba megy. Negatív tényező, amit már mondtam, hogy el vagyunk szeparálva egymástól, de elég sokszor vannak kis röpgyűlések, hogy az információáramlás megfelelő legyen. Én jól érzem magam, ezeket az apró kis nézeteltéréseket leszámítva. Én úgy gondolom, hogy ez minden munkahelyen van. Az a fontos, hogy az ember jól érezze magát a munkahelyén és szívesen menjen oda, mert ha nem, akkor az nagyon nehéz, és nagyon nehéz úgy dolgozni.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Én nagyon jól érzem magam ebben az iskolában. Pozitívum és kicsit negatívum is ez a szertárrendszer minálunk. Rengeteg pozitívuma van, mert rengeteg konfliktust el lehet kerülni, negatívuma, hogy biztos vannak olyan információk, amik könnyebben jutnának el az emberhez, ha egy légtérben lennénk. Az iskola légköre (elgondolkodik), van egy levél egy elballagott diáktól: az ő szülei írták, hogy köszönik az iskola egész személyzetének, hogy a gyereket így felkarolták és a szorongó gyerekből egy felszabadult, boldog gyerek lett. Azt gondolom, hogy ez jól szimbolizálja az iskola légkörét. (...) Jó az iskola igazgatója, nagyon függünk tőle, tehát ez biztos, hogy egy meghatározó tényező, aztán a benne lévő kollégák egymás iránti segítőkészsége, alkalmazkodó

készsége és tenni akarása. És tényleg mindenki a gyerekekért van, ettől válunk egységessé. Ez minden téren, akár az egészségnevelés terén is megnyilvánul. És a kollégák együttműködése adja ezt a jó létet, tehát, hogy mindenki tudja, hogy egy cél érdekében működik. A minőségbiztosítási kérdőív kitöltése, ez biztos, hogy nem rossz dolog, de ennyiféle szempontot figyelembe véve, mindenki talál olyan véleményt, amiről nem biztos, hogy ugyanaz a véleménye. Biztosan ennek is mind meg kellene felelni, vagy ezek is benne kell, hogy szerepeljenek. Tehát azt gondolom, hogy a minőségbiztosítás az a legtöbb embernek a fájó pontja.” (Hagyományos iskola, tanár 2).

A „Hagyományos” iskola esetében az igazgató és az egyik tanár pozitív tényezőként említi a tantestület tenni akarását, lelkesedését, célorientált együttműködését, magas szintű szakmai munkáját és a kollégák jó interperszonális kapcsolatát. Az előbbi pedagógus pozitívumként említi az igazgató jó munkáját, míg a másik pedagógus az iskola kimagasló felszereltségét hangsúlyozza. A negatív tényezők közül az igazgató kiemeli néhány kolléga bizonytalan jövőbeli státuszát, illetve az anyagi megbecsültség hiányát. Mindkét pedagógus negatívumként említi a szertárrendszer miatti elszeparáltságot. Egyikük további negatív tényezőként a tanárok közötti nézeteltéréseket, másikuk a minőségbiztosítási kérdőívben foglaltakat látja.

A továbbiakban a „Stigmatizált” iskola légkörének jellemzőit vizsgáljuk a korábbi szempontok szerint:

„Tehát a pozitív dolgokat úgy gondolom, hogy elmondtam már. Ami a negatív dolgokat illeti, amivel küszködünk az, az, hogy a városban a megítélésünk eléggé vegyes. Illetve azt mondják rólunk, hogy egy – kimondom – cigányiskola vagyunk, mert ide annyi cigány jár. De, amikor valaki ide bejön, akkor eltátja a száját, hogy itt tényleg milyen tartalmas munka folyik. És Pécs városában mi nem is vagyunk annyira ismertek, meg népszerűek. Az ország más részéről meg jönnek hozzánk tanulni ezeket a módszereket, most éppen Algyőről, meg Putnokról voltak itt. Ez a kollégáimat is nyomasztja, mert amikor jártunkban–keltünkben ezt mondják, akkor ez nehéz. De akkor én azt mondom, hogy úgy kell nekik, hiszen ők nem itt tanítanak, és nem ide járnak. Mert én nagyon büszke vagyok, hogy itt lehetek, hiszen az iskolám bárhol a világon megállná a helyét. Én sok helyen jártam már másutt is, Amerikában is voltam, és azt gondolom, hogy az iskolánk bárhol lenne, nem vallanánk szégyent.” (Stigmatizált iskola, igazgató).

„Toleránsak vagyunk, tehát maga az iskola is az. Nagyon sokféle gyerek van, és őket megpróbáljuk elfogadni, és teszünk azért, hogy ők is fogadják el egymást és ez nagyon pozitív. (...) Nagyon-nagyon kevés ember lóg ki, tehát megpróbál szerintem mindenki a maga személyisége szerint együttműködni

a másikkal, és segítünk egymásnak. Elég nyitottak vagyunk, nagyon sokféle dolgot csinálunk. Nem minden iskolában van ennyi program, ennyiféle lehetőség, amit a gyerekeknek fel tudunk kínálni. A szabadidős tevékenységtől kezdve nagyon sok minden van, amit csinálhatnak. (...) Annyi a negatívum, hogy nem túl jó hírünk van városi szinten, hogy úgy kezelik ezt az iskolát, hogy tele van cigányokkal, meg hátrányos helyzetűekkel. Azt gondolják, hogy itt a színvonal a tanulásban, meg mindenben alacsony. Pedig itt minden kolléga ugyanolyan lelkesedéssel próbál készülni és tanítani. És mégis azt gondolják, hogy ez itt, egy ilyen (elgondolkodik) „cigányiskola”. Ez azért érdekes, mert éppen az igazgatónő panaszkodott arról, hogy vannak itt is nem csak nyílt napok, hanem sok szakmai jellegű nap is, ahol konkrétan órákra, rendezvényekre lehet jelentkezni. És ezekre a programokra más városokból és megyékből nagyobb az érdeklődés, mint a pécsi iskolák köréből.” (Stigmatizált iskola, tanár 1).

„(...) egyáltalán a környezet. Nekem az első évben az is egy klassz dolog volt, hogy bejöttem ide és ez egy felújított épület, nagyon sok minden szép, a dekoráció is az. A gyerekeket is talán-talán sikerül egy-két esettől eltekintve rávenni arra, hogy ők is vigyázzanak a környezetre. (...) Lehet, hogy én – és ez nem nagyképűség – egy olyan gyereket bocsájtok az egyik elitiskolába nap mint nap, aki egy szerintem nagyon jó képességű, könnyen motiválható, iszonyú szorgalmas kisgyerek. És sokszor szorongok magamban, otthon, hogy ő mit kap az iskolában. Ott ezt természetesnek veszik és elvárják, hogy a gyerek ott mindent produkáljon, ugyanakkor se módszertanban, sem személyes hozzáállásban a gyerek közel nem kap annyit, mint amennyit én vagy a kollégáim kiadnak magukból az iskolában, mert nekünk ez fontos, meg kell. Tehát, hatalmas különbségek vannak, és én ezt nagyon nehezen emésztettem meg, amikor először szembesültem a nagy gyerekmennél ezzel. Valószínű, hogy az összetartás sem lehet olyan erős egy olyan iskolában, ahol ilyen jellegű problémákkal nem kellett, hogy megküzdjenek. És nem kell sem módszertanilag, sem máshogyan megújulni úgy, vagy igazodni a változó világhoz, mint ahogy mondjuk nekünk kellett.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

A „Stigmatizált” iskola esetében pontosan az iskolai klímával kapcsolatos kérdés mutatott rá az iskola megbélyegzettségére, a többi pécsi általános iskola részéről. A városban az előítéletesség alapja az interjúk szerint az, hogy a roma diákok jelentős aránya miatt az iskolájuk oktató-nevelő munkáját is kedvezőtlenül ítélik meg, miközben annak minőségét a lehetőségek ellenére (nyílt nap, szakmai nap) sem próbálják megismerni. E negatívum ellenére, az igazgató és a pedagógusok egységesen úgy érzik, hogy magas szintű szakmai munkát folytatnak (más kérdések kapcsán az igazgató beszélt a projektoktatás, a kooperatív technikák sikerességéről, a felső tagozatban is alkalmazott szöveges értékelésről, rendezvényeiről, szakmai napjaik országos szintű ismertségéről és látogatottságáról).

Mindhárman kiemelték a tantestület összetartását, küzdőszellemét, megújulási képességét szakmai és módszertani szinten is. Az igazgató több más kérdés kapcsán, az egyik pedagógus az iskolai klímát jellemezve emelte ki az iskola esztétikus építészeti és tárgyi környezetét. A másik pedagógus a tantestület toleranciáját, és a mások elfogadására való nevelést hangsúlyozta még az iskola erősségei között.

Az alábbiakban a „Holisztikus” iskola pedagógusainak a véleményét ismerhetjük meg: „Hát, a negatívval kezdem, mert a többiről órákat lehet beszélni. Én – jelenleg egy 34-35 fős tantestületről van szó – 4-5 embert nem érzek mentálisan stabilnak. Tehát ők azok, akik folyamatosan dörmögnek, kognitív disszonáns tüneteket produkálnak, megmagyaráznak, elmondják a tutit, egyebek. A testület nagy része – úgy gondolom – jókedvű és elégedett a szakmájában, szereti azt csinálni, amit csinál. Ha arányában nézzük, akkor ez nem is olyan rossz arány. (...) A pozitív oldalát viszont hosszan-hosszan tudnám mesélni. Nagyon sok kolléga keresi a feladatot, javaslatot tesz, fejlesztési javaslatot, megcsinálhatom-e. Ha kijelölt munka van, akkor azt mondja, hurrá, de kár, hogy ez nem jutott az eszembe. Ha megkínálok egy feladattal, egy kimondottan pozitív összképpel fogadja a nagyobb megterhelést is.” (Holisztikus iskola, igazgató).

„Ami pozitívan befolyásolja a klímát, hogy a nem pedagógus dolgozókkal is lehet szót érteni, és ők is hajlandók a közös irányba lépni. Sok-sok türelem, évek munkája, apró lépések és akkor a büfét is lehet normálisan üzemeltetni, az ebédet is lehet úgy változtatni, hogy megfelelőbb legyen. Az ebédlő átrendezésével egy picit nyugodtabbá tenni az ebédet. Szóval, sok-sok apróság az, ami folyamatos csiszolgatást igényel, és én ezt tartom nagyon jónak ebben az iskolában, hogy erre meg van a lehetőség. Ha valamit elkezd a másik, azt segítve lehet alakítani és mindig lehet egy picit változtatni még a jón is. Lehet jobbra tenni. Ami akadályozza a jó érzést? Egyre kevesebb az a pénz, meg lehetőség, amiből lehet mozdulni. Nem luxus dolgokra gondolok, hanem az alapvető ellátásokra. Azzal, hogy iskolaközpont lettünk, és a mi iskolánkban van a gazdasági egység is, ezzel azt nyertük, ami a világ legtermészetesebb dolga lenne, amiért évekig hadakoztunk, hogy legyen WC-papír, legyen szappan, meg papírtörölköző a WC-ben. Most azzal, hogy itt van az egység, ez megoldódott. Dehát, ez elég szomorú.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

„Nagyon jónak látom a légkört, rosszat lehet, hogy nem is tudok mondani. Hiszen, amint már mondtam: diákokkal, szülőkkel együtt folyik egy tartalmas munka az iskolánkban. A tantestület olyan nagy része innovatív – és nem csak a fiatalok, hanem az idősebb generáció is – hogy ez nagyon ritka szerintem. Mi magunk is összetartunk és értékeljük egymás munkáját, de ugyanezt teszi az iskolavezetés is. Jó a közösség, jó a hangulat.” (Holisztikus iskola, tanár 2).

Szívet melengető az iskolához való viszonyulás és az egybevágó, koherens szempontrendszer a „Holisztikus” iskolában is. Mindhárom interjúalany beszámol a magas szintű szakmai munkáról, a tanárok lelkes feladatvállalásáról, az innovatív szellemiségről, a munkacsoportok mobilitásáról és jó feladatmegosztásáról (ez a kohézióról szóló fejezetben volt olvasható), a tantestület jó hangulatáról és összetartásáról. Az egyik pedagógus még az iskola egyéb dolgozóival, míg a másik pedagógus az iskolavezetéssel való hatékony együttműködést hangsúlyozza.

Utolsóként a „Szervezetfejlesztő” iskola klímájának elemzése történik az alábbi idézetek alapján:

„A mi iskolánk klímáját a pedagógiai munka szabadsága, az együttműködés, a problémák illetve a feladatok megoldásában egy egészséges értéktudat kialakítása, az egyéni és kölcsönös felelősség, az érzelmi nevelés előtérbe kerülése, valamint a gyermekcentrikus nevelési és oktatási módszerek és még az önmegvalósítás lehetősége is jellemzik. Nálunk megvalósul a megfelelő empátia és tolerancia a tanárok és diákok körében egyaránt. És törekszünk a konfliktuskezelő technikák alkalmazására az agresszió csökkentése céljából.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 1).

„Mindenképpen pozitív tényezők a gyermekközpontúság és a magas szakmai színvonal a tanításban. (elgondolkodik) Negatív, hogy az iskolát ’63-ban építették. Azóta egyszer volt egy nagynak mondott, de azért nem olyan nagy felújítás. Tehát, az iskola már megérné az idő miatt is, meg az elért eredmények és a szakmaiság miatt is, hogy rendesen felújítsák. Mivel az épület 50 éves lesz 3 év múlva. Én azért érzem itt jól magam, és azért maradtam itt már több mint húsz éve – mert nekem nem volt más munkahelyem – mert itt biztonságban érzem magam. De ez a biztonság nem egy langyos vizet jelent. Nekem nagyon fontos, hogy a megújulást is támogatják. Mióta itt tanítok, azóta szereztem másoddiplomát és elvégeztem a közoktatás-vezetőit. És úgy gondolom, ha szeretnék még továbbtanulni, fejlődni, bizonyos keretek között azt is támogatni fogják.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 2).

Mindkét pedagógus egyetértett a gyermekközpontú szemléletmódban, amely magával vonz gyermekcentrikus nevelési-oktatási módszereket. A magas szintű szakmaiság, illetve a pedagógiai munka szabadsága is megjelenik szempontjaik között. Mindketten említik az önmegvalósítás, a megújulás lehetőségét a tantestületben. Az egyik pedagógus külön kihangsúlyozza a tolerancia, az empátia, az együttműködés és a konfliktuskezelő technikák tudatos alkalmazását. A másik pedagógus biztonságos helynek érzi az iskolát, ahol jól érzi

magát, és negatívumként az iskola felújításának hiányát észrevételezi. A klíma megítélésében a szempontjaik és iskolával kapcsolatos jó érzéseik is nagyjából egybevágnak.

Az iskolai klímát és a közösségi összetartozást elemző fejezetek összességében azt mutatják, hogy a légkör mind a négy intézményben jónak, a pedagógusok iskolai közérzetét és biztonságérzetét erősítő tényezőnek bizonyult. A légkört minden iskolában pozitívan befolyásolta a tantestület magas szintű szakmaisága, ösztönző szellemisége, a tanárok együttműködése, és a közösségi összetartozást erősítő különféle megnyilvánulása. A közösségi kohéziót formális csoportok szintjén erősítették két iskolában a feladatra és projektre szerveződő munkacsoportok, a másik két iskolában a hagyományos, de jól működő munkaközösségek. A tantestületek hagyományos programjai és új kezdeményezései (sportprogramok, hangversenyt követő beszélgetés, advent és karácsony ünneplése, évszázadi kerti party, Köztér fesztivál), kirándulásai, valamint az iskolán kívül szervezett szabadidős tevékenységei egymás sokoldalú megismerésével és elfogadásával, az oldott és nyitott légkör megteremtésével járulnak hozzá a formális szervezetek erősítéséhez. Az iskola klímáját pozitívan befolyásolja három iskolában az igazgató megújulást támogató, igazságos, humánus attitűdje, két intézményben az épület esztétikuma és kiváló felszereltsége. Az iskola légkörét negatívan befolyásolja három iskola szerint az iskola jövőjének (az összevonás lehetősége más iskolával), illetve egyes pedagógusok státuszának bizonytalansága, az iskola felújításának hiánya, valamint a pedagógusokat társadalmi szinten érintő anyagi megbecsülés hiánya. Egy iskolában légkört rontó tényező az iskola etnikai alapon való megkülönböztetése és kirekesztettsége, a város többi iskolája által. A válaszdó pedagógusok szeretik hivatásukat és iskolájukat, egyedül a „Stigmatizált” iskola egy pedagógusa jelezte pályamódosítási szándékát, amely a kiegészítő következménye is lehet.

5.11. Az interjúkban alkalmazott tartalomhordozó kifejezések kvantitatív vizsgálata és elemzése

Már a tartalomelemzés alkalmazásának hajnalán rájöttek arra, hogy a vizsgálni kívánt szövegekben alkalmazott kifejezések gyakorisága vagy éppen hiánya is árulkodhat a tartalomról, amit a szöveg alkotói hangsúlyozni vagy éppen elhallgatni szeretnének²².

²² A II. világháború idején a propagandaanalízis azt a célt szolgálta, hogy következtetéseket vonjanak le a harci cselekmények hatásosságáról. Ld. részletesebben Szabolcs Éva (2004): Tartalomelemzés. 330-331.

Amennyiben egy szakmai interjú az elemzés tárgya, az latens módon információt közvetíthet a személy, s általa, a képviselt szervezet szemléletmódjáról is.

Disszertációmban törekszem a kutatási kérdések többoldalú megközelítésére. Ez indokolja azt a szándékom, hogy a pedagógusok és igazgatók interjúiban számszerűsítve is bemutassam azokat a kifejezéseket, fogalmakat, amelyek képesek kifejezni az egészségről és az egészségnevelésről való gondolkodást. Miután dolgozatom kulcskérdése, hogy az iskolák egészségfelfogásában és egészségfejlesztésében a mentálhigiénés szemléletmód milyen súllyal van jelen, ezért rendszerbe foglaltam, és az interjúk szövegeiben megszámloltam azokat a kifejezéseket (szinonimáikkal együtt), amelyek az egészség fizikai, mentális és szociális dimenzióit fejezik ki. Továbbá, számszerűen is prezentáltam az egészségnevelés és egészségfejlesztés szakkifejezések használatát. Bár elkülönített használatuk a bevezetőben foglaltak szerint az egészség- és magatartástudományok területén terjedt el, s az utóbbi kifejezés nem integráns része a pedagógiai szaknyelvnek, mégis adódik a kérdés: az egészségtudatos, holisztikus felfogással rendelkező iskolák fogalomhasználatában megjelenő egészségfejlesztés kifejezés jelezheti-e a nevelés- és egészségtudomány egyfajta szemléletbeli közeledését az egészség megőrzésével és javításával kapcsolatban? Ez a kérdésfeltevés természetesen nem zár ki más lehetséges okokat a fogalomhasználatot illetően. Ugyanis, az egészségfejlesztés az egészségtudomány által tételezett tartalmában – az egészség feletti egyéni és közösségi kontroll megszerzésének céljával és sokoldalú tevékenységrendszerével – jobban illeszkedik a mentálhigiénés szemléletmód többszintű gyakorlati megvalósításához is. Azonban a kérdésfeltevés lehetővé, sőt kötelezővé teszi más lehetséges okok keresését is a fogalomhasználatot illetően, s azt is elvárja a kutatótól, hogy a kifejezések használatát ne önmagában, hanem az interjúk teljes szövegének közvetített tartalmával összefüggésben vizsgálja.

A fentiekén kívül kerestem és összesítettem az iskolai klímára, valamint az ökológiai szempontokra való utalásokat az interjúk szövegéből. Az iskola légkörére vonatkozóakat azért, mert tudjuk, hogy ez a tanulók és pedagógusok iskolájukhoz való viszonyulását egyaránt meghatározó tényező²³, az ökológiai szemléletmód pedig a komplex, holisztikus gondolkodás kifejezője is az egészség szempontjából.

Módszertani szempontból azonban rendkívül fontos kérdés annak a tisztázása, hogy csupán a kifejezések szintjén megjelenő tartalmak inkább a pedagógiai szaknyelv ismeretéről, annak elsajátításáról árulkodnak. A kifejezések mögötti tartalmi gazdagságra, a gyakorlatban

²³ Az iskola klímájának és a pedagógusok mentális állapotának összefüggése a 2.5. alfejezetben került részletes kifejtésre.

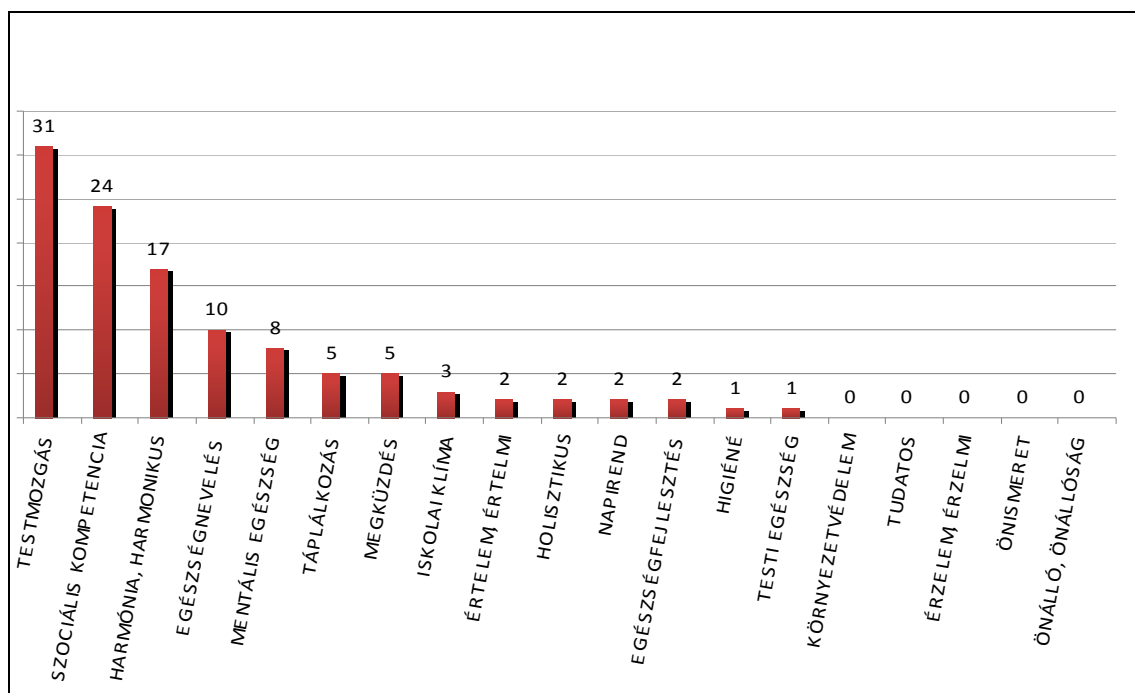
való alkalmazás kérdéseire az interjúk teljes szövegei utalnak (az interjúk kvalitatív elemzése töltötte be ezt a funkciót). Tehát, le kell szögeznünk, hogy az egyes szaknyelvi kifejezések alkalmazása önmagában még nem garancia arra, hogy a kifejezést hordozó tartalmak az adott iskola szemléletmódjában, mindennapi működésében jelen vannak, ahogy ennek ellenkezője, tehát a vizsgált kifejezések hiánya, vagy alacsony száma sem igazolja a vizsgált szemléletmód negálását az adott iskolában. Végző soron kijelenthető, hogy valódi üzenetközvetítő tartalommal az interjúk egyes kifejezései nem önmagukban, hanem a teljes szöveghez való viszonyukban, azzal együtt értelmezve szolgálnak. Dolgozatomban a kvantitatív módszer alkalmazásának létjogosultságát mégis az adja – a korlátok figyelembevételével –, hogy képes a kvalitatív elemzések eredményeit részben tovább árnyalni, részben kiegészíteni.

A kifejezéseket a Microsoft Windows 7.0 keresőprogram segítségével kerestem meg és számszerűsítettem az interjúk iskolák szerinti bontásban betáplált eredeti, stilizálatlan szövegeiben. Mivel az interjúkérdések célzott fogalomhasználata torzító tényezőként jelentkezett volna a kifejezések keresése során, ezért ezeket töröltem a vizsgált file-okban. Ezt követően, Microsoft Excel programban rögzítettem az adatokat, és készítettem el a szemléltetést szolgáló táblázatokat, ábrákat és diagramokat. Az összes keresett kifejezés rendszerszerű bemutatása a 15. számú mellékletben található.

Az alábbi ábrák oszlopdiagram segítségével mutatják be iskolánként az egészségfelfogással és egészségneveléssel kapcsolatos kifejezések számát (beleértve azok szinonimáit is). A szociális kompetenciát mindvégig egy olyan gyűjtőfogalomként tüntetem fel, amely a kifejezés konkrét előfordulásán kívül annak dimenzióit és fejlesztési irányait is tartalmazza az ábrán feltüntetett kifejezésszámban (viselkedés, társas készség, beilleszkedés, beilleszkedni, közösség, közösségi, szociális hátrány, beszélget, megbeszél, megbeszélés, kommunikáció, kommunikációfejlesztő, együttműködő, együttműködés, kooperáció, kooperál, kooperatív technika, empátia, empatikus, tolerancia, toleráns, konfliktuskezelés).

Lássuk elsőként a „Stigmatizált” iskolában előforduló egészségfelfogással és egészségneveléssel összefüggő kifejezéseket!

6. ábra: Az egészségfelfogással és egészségneveléssel kapcsolatos kifejezések száma a „Stigmatizált” iskola pedagógus interjúiban

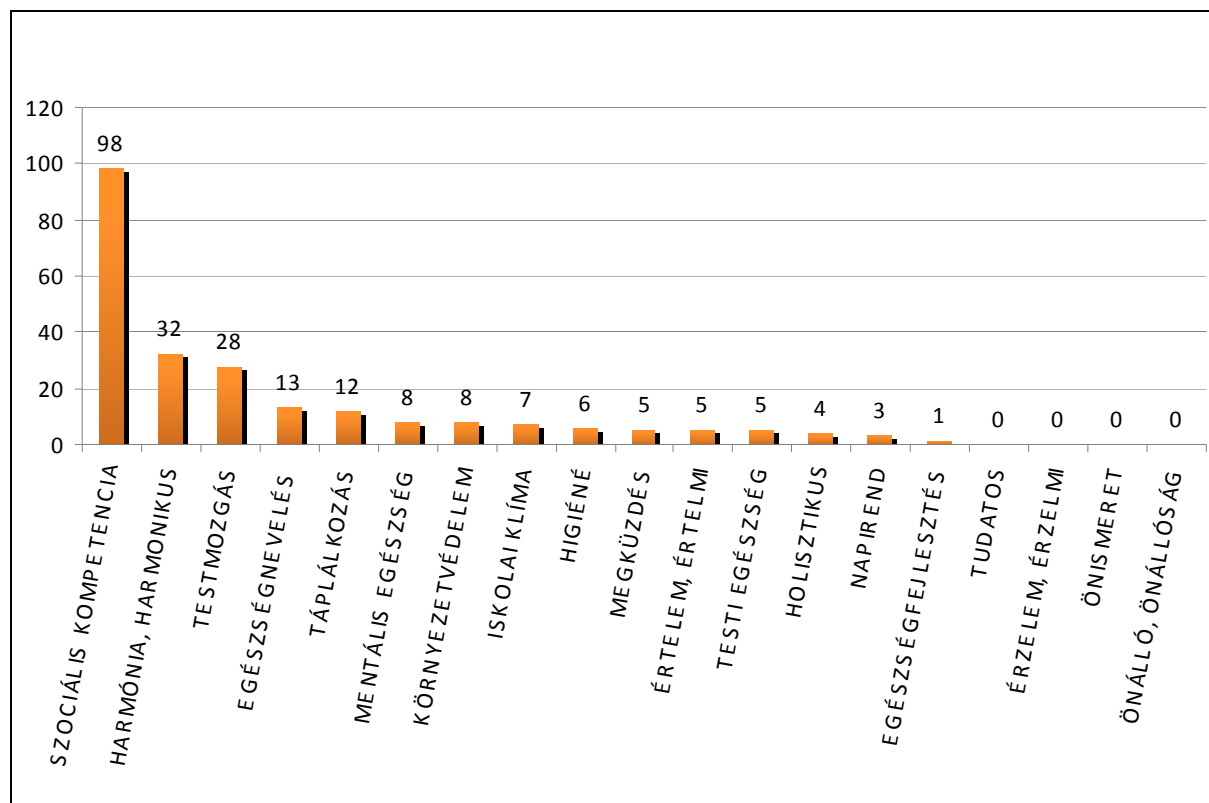


Forrás: Saját kutatás alapján készítette Deutsch Krisztina.

A „Stigmatizált” iskola pedagógusainak és igazgatójának interjúiban keresett kifejezések arról informálnak, hogy a testmozgás – mint a fizikai egészség egyik meghatározó dimenziója – mutat elsődlegességet az iskolában, amelyre a tartalomelemzés kvalitatív módon is rámutatott már a korábbiakban. Ezt követi a szociális kompetencia mint gyűjtőfogalom 24 kifejezésben testet öltő megjelenése, amely jelzi, hogy az iskolában a társas viselkedésről való gondolkodás és ennek fejlesztése, szintén a prioritásokhoz tartozik. Ezt is alátámasztották a kvalitatív tartalomelemzés eredményei. Ezt erősíti az a tény is, hogy a szociális kompetencia szó szerinti használata egyedül ebben az intézményben volt tetten érhető a vizsgálat során. A harmónia és a mentális egészség fogalmak használata is jellemző (17 és 8 kifejezés), ugyanakkor a mentális egészség tartalmára utaló kifejezések (megküzdés, tudatos, érzelm, érzelmi, önismeret, önálló, önállóság) közül egyedül a megküzdés jelenik meg használt fogalomként, a többi összetevő nem. Ez leginkább arra enged következtetni, hogy az interjúalanyok tisztában vannak a lelki egészség fontosságával és szerepével, de ennek az iskolában való megjelenése nem koncepciózus, hanem inkább pedagógusfüggő és esetleges, a mentális egészséget támogató szociális kompetenciák jelenléte mellett. Ezek a számszerűsített eredmények az interjúk kvalitatív elemzéseivel szinkronban vannak.

Nézzük meg, hogy miről informálnak a „Hagyományos” iskola interjúiban elhangzott kifejezések!

7. ábra: Az egészségfelfogással és egészségneveléssel kapcsolatos kifejezések száma a „Hagyományos” iskola pedagógus interjúiban



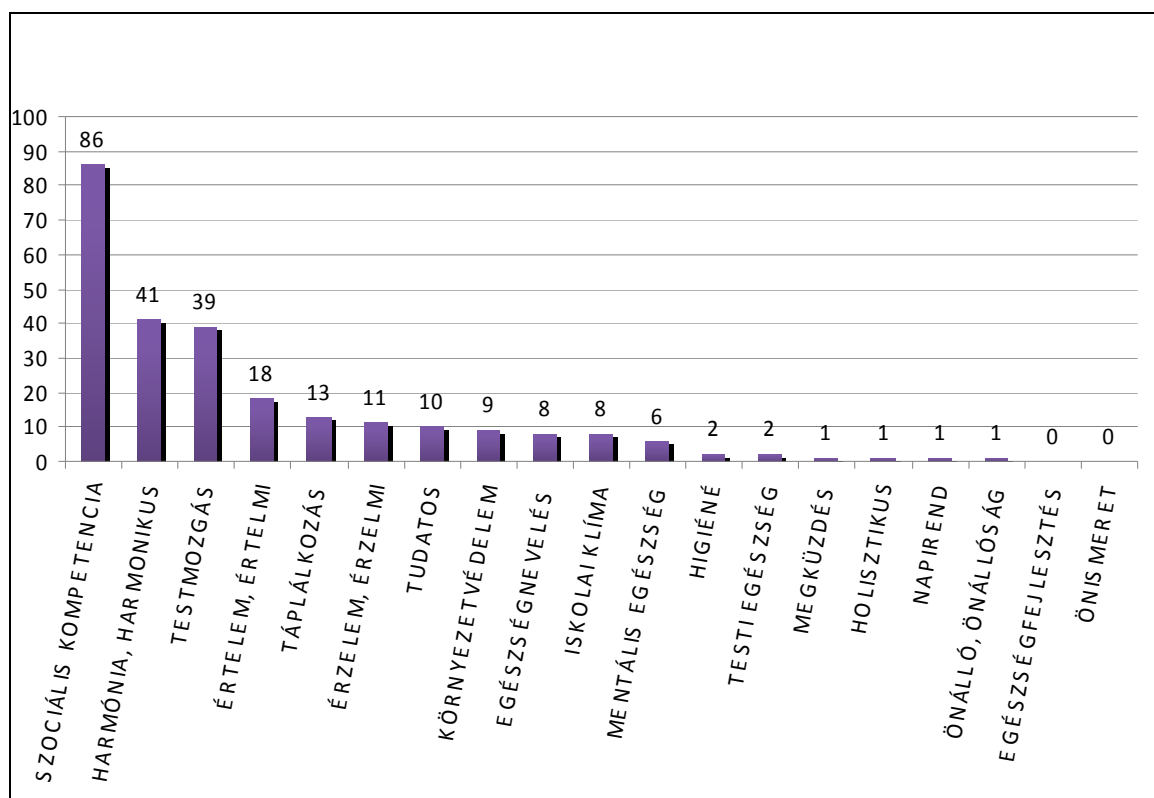
Forrás: Saját kutatás alapján készítette Deutsch Krisztina.

A „Hagyományos” iskola pedagógusainak és igazgatójának interjúiban keresett kifejezések azt mutatják, hogy a szociális kompetencia területeit jelző kifejezések (összesen 98 kifejezés) messze maguk mögött hagyják a többi egészségdimenzióra utaló kifejezést. A fizikai egészséget jelző kifejezések – mint a testmozgás, a táplálkozás, a higiéné és a napirend – összesen 56-szor jelennek meg, utalva e dimenzió súlyára is. A harmónia és a mentális egészség együtt összesen 40 kifejezésben öltött testet, míg a mentális egészség szociális kompetenciákon kívül eső dimenziói közül egyedül a megküzdés fogalma jelent meg alacsony számban (5 kifejezés), a többi elő sem fordult. A kifejezések szintjén feltárt tartalom a „Hagyományos” iskola esetében leginkább a dokumentumok manifeszt tartalmával esik egybe, ahol kiegyensúlyozott a mentális és a fizikai egészségről való gondolkodás, azonban az iskolai praxist feltáró latens tartalomnak ellentmond, hiszen az, az egészség fizikai dimenzióját preferálta a mentális és szociális egészségdimenziókhoz képest. Az ellentmondás

e kérdéskörben rávilágít a tartalomelemzés módszerének szükségszerűségére, mivel rámutat arra, hogy csupán az explicit tartalmak (ez esetben kifejezések) elemzése a latens tartalom vizsgálata nélkül egyoldalú és félrevezető lehet. Az viszont a "Stigmatizált" iskolához hasonlóan lehetséges következtetés – a teljes interjúk szövegei alapján – hogy az egészségről vallott felfogásban jelen van, de az iskola életében inkább a társas kompetenciák oldaláról kap megfelelő hangsúlyt a mentális egészség. A környezetvédelemre utaló 8 kifejezés jelezheti a fizikai egészség hangsúlyát és a globális gondolkodást is. Ez utóbbi kifejezések nem csupán a média által diktált divat következtében jelennek meg az interjúkban, hanem valóban egy szemléletmód kifejezései, ezt éppen a mintaadással kapcsolatos kérdések teljes szövegei nyomatékosítják.

A további vizsgálódásunk tárgya a „Holisztikus” iskola egészségfelfogására utaló kifejezések tára.

8. ábra: Az egészségfelfogással és egészségneveléssel kapcsolatos kifejezések száma a „Holisztikus” iskola pedagógus interjúiban



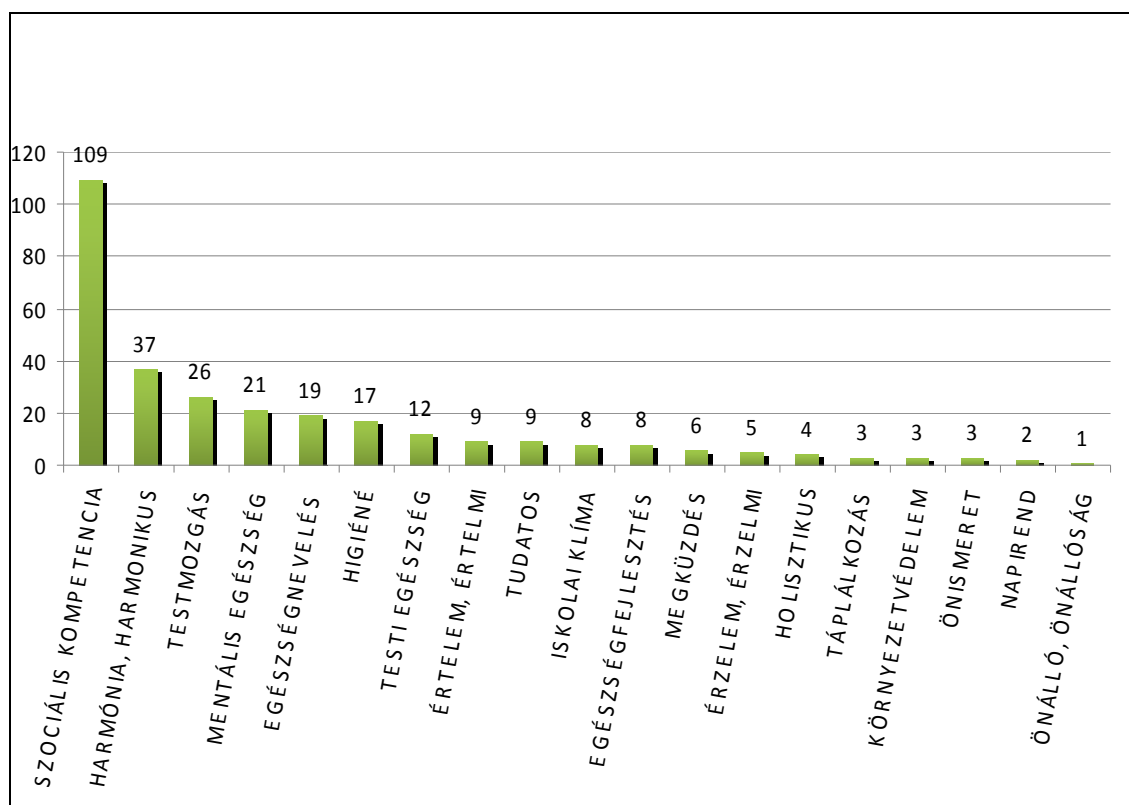
Forrás: Saját kutatás alapján készítette Deutsch Krisztina.

A „Holistikus” iskola pedagógusainak és igazgatójának interjúiban keresett kifejezések azt mutatják, hogy a szociális kompetencia területei mutatnak prioritást (86 kifejezés), de ezzel

arányban jelennek meg az egészség egyéb dimenziói is. A mentális egészséghez kötődő fogalmak a harmóniával együtt 70 kifejezésben öltenek testet, és itt megjelennek a mentális egészség olyan egyéni aspektusai is, mint az érzelmi nevelés, a tudatosság, az önállóság és a megküzdés. Ugyanakkor, a fizikai egészség dimenziói is hasonló arányban vannak jelen, mivel a testmozgásra, a táplálkozásra, a higiénére és a napirendre, összesen 57-szer történik utalás az interjúk szövegeiben, míg a környezetvédelemre 9-szer. Említésre méltó továbbá, hogy a „holisztikus” kifejezés csak ebben az iskolában jelent meg, igaz, csupán egyszer. A számszerűsített kifejezések megerősítik az interjúk teljes szövegeiből kirajzolódó komplex, holisztikus egészségfelfogást. Azt mutatják, hogy a holisztikus egészségfelfogáson alapuló egészségnevelési gyakorlathoz egy ismert és alkalmazott szaknyelvi struktúra társul.

Végül a „Szervezetfejlesztő” iskola egészségfelfogásával összefüggő kifejezések kerülnek bemutatásra.

9. ábra: Az egészségfelfogással és egészségneveléssel kapcsolatos kifejezések száma a „Szervezetfejlesztő” iskola pedagógus interjúiban



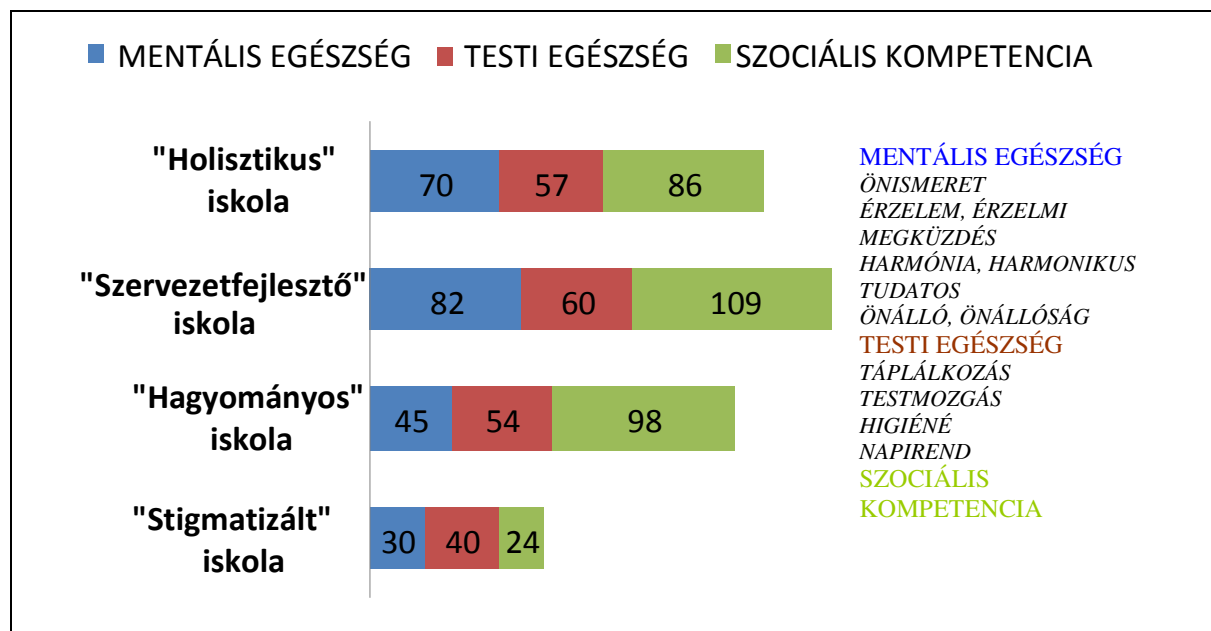
Forrás: Saját kutatás alapján készítette Deutsch Krisztina.

A „Szervezetfejlesztő” iskola pedagógusainak és igazgatójának interjúiban keresett kifejezések is felvetik a szociális kompetencia rendkívüli fontosságát (109 kifejezés), de azt is

láthatjuk, hogy ezek a mentális egészség szolgálatában állnak. Ebben az iskolában a mentális egészségnek és összetevőinek, valamint a harmónia kifejezésének a többi iskolához képest magas aránya (85 kifejezés) a mentálhigiénére alapozott egészségfejlesztés tudatosságáról árulkodik, ami koherens az iskola célkitűzéseivel, és teljes mértékben egybevágh a kvalitatív interjúelemzéssel, s a korábbi, iskolára vonatkozó kutatások eredményeivel. Külön említést érdemel, hogy maga a mentális egészség fogalma is 21-szer, az érzelem-érzelmi kifejezések 5-ször, a megküzdés 6-szor és az önismeret-önértékelés fogalomkör is 3-szor volt olvasható az iskolát megjelenítő interjúk szövegeiben. Ez ugyanakkor nem jelenti a fizikai egészség elhanyagolását sem, hiszen ennek tükörf kifejezései (testmozgás, táplálkozás, higiéné, napirend) 48 kifejezés formájában merülnek fel az interjúkban. A környezetvédelem 3 kifejezés szintjén van jelen, az iskolai klíma viszont a „Hagyományos” és a „Holisztikus” iskolához hasonlóan 8-szor volt olvasható az interjúk szövegeiben, ami jelezheti a tudatos gondolkodást az iskola légkörének szerepével kapcsolatban.

A következő, 10. számú ábra szigorúan az egészségfelfogást tükröző kifejezések számát és arányát vetíti elénk az iskolák közötti összehasonlításban.

10. ábra: Az egészség dimenzióit tükröző kifejezések száma és egymáshoz viszonyított aránya a vizsgált 4 általános iskolában



Forrás: Saját kutatás alapján készítette Deutsch Krisztina.

Az összefoglaló ábra több latens dologról is informál egyidejűleg. Egyrészt azt mutatja, hogy az egészségfogalom szintjén minden iskolában ismert és deklarált az egészség

mindkét fontos összetevője, így a szociális kompetenciákkal támogatott mentális egészség, valamint a fizikai egészség is. Az összefoglaló ábrán és az elemzésben is mindvégig azért került a szociális kompetencia külön feltüntetésre, mert ezáltal élesebb, pontosabb kép festhető az iskolák mentálhigiénés felfogásáról. A kifejezések aránya az interjúk teljes szövegeivel való egységben vizsgálva azt mutatja, hogy míg a társas kompetenciák fejlesztése rendkívül hangsúlyos, addig a mentális egészség egyéb aspektusaira, így az önismeret és önértékelés problémakörére, a megküzdés, az autonómia, az emóciókkal való bánni tudás, a tudatosság, valamint az egységben és teljességben való gondolkodás képességére kevesebb figyelem összpontosul. Ez alól kivételt a „Holisztikus”, valamint a vizsgálatunk kontrollját képező „Szervezetfejlesztő” iskola jelent. Meg kell azonban említenem, hogy a kifejezések használata nem csak az iskolák egészségfelfogásával és a szaknyelvi kultúra szintjével, hanem az aktuális pedagógiai divattal is összefügghet. Például a kommunikáció és konfliktuskezelés kordivatjával, amely a neveléstudományon kívül számos más tudományterületen is figyelmet követel magának.

Utolsó szempontként az interjúkban elhangzott egészségnevelés és egészségfejlesztés kifejezések számszerű bemutatása és összehasonlítása történik. Az egészségfejlesztés kifejezés a „Stigmatizált” iskolában 2-szer, a „Hagyományos” iskolában 1-szer, a „Holisztikus” iskola fogalomhasználatában nem fordult elő. Ezzel szemben az egészségnevelés az iskolák előbbi sorrendjében 10, 13 és 8 alkalommal került kimondásra. A „Szervezetfejlesztő” iskolában az egészségnevelés kifejezés 19-szer, az egészségfejlesztés 8-szor volt olvasható.

Miután a kontrolliskola pedagógusainak interjúiban és a szervezetfejlesztési programról szóló publikációkban világosan megjelenik az, hogy a programot megelőzte a WHO „Egészséges iskolák” színtérprogramjainak tanulmányozása, így az egészségfejlesztés megszámlált kifejezései valóban szinkronban állhatnak az egészségtudomány által definiált, kontrollképességgel összefüggő jelentéstartalommal, a kifejezés tudatos használatával. A többi iskola esetében a ritka és esetleges megjelenés inkább az egészségneveléssel való szinonim jelentésre, esetleg egy megkezdődött szemléletváltásra utalhat.

Ezen a ponton érdemes hivatkoznom Paksi, Felvinczi és Schmidt 2004-ben publikált kutatási eredményére a közoktatásban folyó egészségfejlesztési tevékenység vizsgálata kapcsán az iskolák fogalomhasználatával kapcsolatban. Megállapításuk szerint „a kutatás egyik tanulsága az volt, hogy az iskolák prevencióval/egészségfejlesztéssel kapcsolatos gondolkodása/fogalomhasználata nagyon heterogén, illetve nem képezi le a szakmai

standardokat, konvenciókat (...).” (Paksi–Felvinczi–Schmidt 2004:61). Megállapításukat saját kvalitatív és kvantitatív eredményeim is alátámasztják.

6. A dokumentumok és az interjúk által közvetített tartalmak összefüggései

A dokumentumok és interjúk tartalomelemzése választ adott a kutatás elsődleges és másodlagos célkitűzéseiben megfogalmazott kérdésekre. E módszerek segítségével megismerhettem *a vizsgált iskolák deklarált célkitűzéseit, tevékenységeit, módszereit és szereplőit, a kiválasztott pedagógusainak egészségfelfogását, mentálhigiénés szemléletmódját és tevékenységét, valamint az egészségnevelésben tulajdonított szerepét.*

Harmadik célkitűzésem az volt, hogy *az interjúk és dokumentumok tartalomelemzésének egymásra vetítésével választ kapjak a koherencia és kongruencia kérdéseire, az iskolai egészségfejlesztés vonatkozásában.*

Konkrétan a következő kérdésekre kerestem a választ:

- Az iskolák dokumentumokban deklarált egészségfelfogása és egészségnevelési célkitűzései egybevágna-e a pedagógusok egészségfelfogásával és egészségnevelésről alkotott elképzeléseivel?
- A mentálhigiénére utaló dokumentumtartalmak miként jelennek meg az iskolák működésében?
- Az iskolai környezet speciális szükségleteire való reagálás miként jelenik meg az egészségnevelési programok tartalmában és a pedagógusok tevékenységében?

A fenti kérdésekre a választ az egyes iskolákra vetítve fogalmazom meg, majd továbblépve összehasonlítom az egyes intézményeket a dokumentumaikban és az interjúkban foglaltak koherenciája alapján.

1. Az iskolák dokumentumokban deklarált egészségfelfogása és egészségnevelési célkitűzései egybevágna-e saját pedagógusaik egészségfelfogásával és egészségnevelésről alkotott elképzeléseivel?

A dokumentumok szövegeiben az egészségfelfogás tartalmára a célkitűzéseken kívül leginkább az egészségnevelési programok megjelölt témái utaltak, míg az interjúkban ezek direkt kérdések formájában jelentek meg.

A „Hagyományos” iskola által megfogalmazott célkitűzések között nem találtam olyat, amely akár a személyes, akár a szociális kompetenciák oldaláról közelítette volna meg

az egészségnevelés cél- és feladatrendszerét. Indirekt módon a mentális egészséget erősíthetné a kritikus gondolkodás megjelenése, de ez kizárólag a környezettudatossághoz kapcsolódó kíváncsiságnak jelent meg. A káros szokások/szenvedélyek megelőzése és a családi életre nevelés áll a környezetvédelem mellett, a prioritások között. A célokból és feladatokból az is kitűnik, hogy a célok megvalósításában az ismeretek, információk elsajátításának jut főszerep. Az attitűd- és magatartásváltoztatás emocionális aspektusainak, motivációinak kérdése ugyanis nem jelenik meg a célrendszerben. Ezzel párhuzamosan, az egészségnevelés témái már komplexebb szemléletmódot jelenítenek meg, mert ezek között a mentális egészséghez kapcsolódó témák is jelen vannak. Az interjúk sem erősítik az olvasó koherenciaérzetét (itt nem az Antonovsky féle értelmezésre gondolunk) az iskola egységes egészségfelfogásával kapcsolatban, mert míg az igazgatói interjúban hangsúlyos a holisztikus szemlélet, addig a pedagógusok inkább az egészség fizikai aspektusaira fókuszálnak. Az egészségnevelés értelmezését kérve nem az egységes elvekben való gondolkodás, hanem az „egészséges akcióprogramok” felsorolása történik, szintén elsősorban az egészség biológiai összetevőjére összpontosítva.

A „Stigmatizált” iskola sem mutat kongruenciát az egészségfelfogás és egészségnevelés értelmezésének tekintetében, a dokumentumok és a pedagógusok által. Ebben az intézményben az egészségnevelési program célkitűzéseiben inkább az aktuális rizikómagatartásokra való reflektálás a domináns: a személyi higiéné, az étkezési szokások, a mozgáskultúra, a napirend javításán, valamint az egészségre káros szokások prevenciójának hangsúlyozásán keresztül. Azt is látnunk kell, hogy nevezett intézmény tanulóinak etnikai összetétele és szociokulturális körülményei olyan speciális szükségleteket támasztanak az iskola felé, melyre annak valóban reagálnia kell, de a rizikómagatartások prevenciójában sem jelennek meg a mentálhigiénés szempontok. Az egészségnevelés tervezett témái is a fizikai egészség dominanciájáról árulkodnak, miként az interjúkban a saját egészségfelfogásról szóló gondolatok is. A lelki egészség csak egy interjúalany egészségfelfogásában jelent meg, igaz, az ő esetében prioritásként. A képet tarkítja, hogy az iskola személyiségfejlesztéssel kapcsolatos elképzelései a pedagógiai programban a célok és a lehetséges feladatok rendkívül pontos és gyakorlatcentrikus tervezését mutatják, de ezek gondolati szinten sem az egészségnevelési program konkrét célkitűzéseivel, sem a pedagógusok egészségneveléssel kapcsolatos értelmezésével nem érnek össze, mindvégig több szálon futnak. Az interjúkból kiderül, hogy egészségnevelés terén kulcsszerepet szánnak a szülőkkel való intenzív kapcsolattartásnak, a szükséges ismeretek és készségek tantárgyakba integrálásának, valamint az egészséget támogató iskolai környezet kialakításának.

A „Hagyományos” és a „Stigmatizált” iskola egészségfelfogása és egészségnevelésének célrendszere és értelmezése is azt mutatja, hogy az iskolák tisztában vannak a holisztikus egészségkép jelentőségével: ezek hol az egészségnevelési program egyes pontjaiban, hol a tanárinterjúk egyes válaszaiban bukkannak fel. De az is nyilvánvaló, hogy ezekben az iskolákban nem váltak az iskola minden viszonyrendszerét átható rendszerszervező szemléletté. A „Stigmatizált” iskola inkább a dokumentumban megjelenő tervezés, míg a „Hagyományos” iskola, az egészségnevelés interjúk alapján feltárt gyakorlatában mutat erősebb kötődést az egészség fizikai aspektusához. Ahogy már a dokumentumok különböző kérdéseinek szintjén sem koherens az egészségről való gondolkodás, úgy az interjúk sem adnak egységes képet.

A „Holisztikus” iskolában az egészségről való gondolkodás egy integrált képet mutat, mind az egészségnevelési program, mind az interjúk szintjén. A dokumentumban lefektetett egészségnevelési célok és feladatok, a megjelölt témakörök egy valóban holisztikus, fizikai és mentális dimenziókat egyaránt magába foglaló egészségfelfogásról árulkodnak. Az iskola egységben gondolkodását szemlélteti a személyiségfejlesztés és az egészségnevelés cél- és feladatrendszerének azonos fejezetben, koherensen történő kifejtése. A pedagógusok öndefiníált egészségfogalmai, valamint az egészségnevelés értelmezése is a dokumentumban feltárt szemléletmódot erősítik. Azonban, az interjúkban részletesen kifejtett egészségnevelési módszerek sokszínűsége a dokumentumban csak részben, az egészségnevelési program minden iskolai szereplő bevonásával történő értékelése egyáltalán nem jelenik meg. Az interjúalanyok utaltak a „Shape Up!” nemzetközi egészségfejlesztési programban való részvételre, s annak az értékelési elveire és módszereire, de az egészségnevelési programban erre nem történt hivatkozás. *Mivel az interjúkban felidézett tevékenységek, módszerek, értékelési eljárások a dokumentumok szintjén csak részben jelennek meg, ezért levonható az a következtetés, hogy az egészségnevelés a tervezés és gyakorlat szintjén a „Holisztikus” iskola esetében, csak részben felel meg a kongruencia követelményeinek.*

A „Szervezetfejlesztő” iskola teljes szinkronitást mutat az egészségfelfogásának, az egészségnevelés értelmezésének és gyakorlatának hármasságában, a dokumentumok és az interjúk összevetésében. A dokumentumokban a mentális egészség szempontja az időtávlatokban megjelenő tervezés átfogó és középtávú céljaiban mutatkozik meg, de a rövid távú célok keretében is utalás történt rá (az iskola mentálhigiénés kerettanterve). Az egészségnevelési program és az interjúk koherensen mutatják, hogy a lelki egészség az iskolai mindennapokban, tantárgyakban és viszonyrendszerekben egyaránt megjelenik, ezért a mintaadás és a pedagógusok hitelessége ennek megfelelően az egyik legfontosabb kérdés az

említett iskolában. Megfigyelhető a világos célokra épülő egészségnevelési tevékenységrendszer éppen úgy, mint az egészségfejlesztés rendszeres célra irányuló értékelése, amelybe bevonják az iskolai élet minden szereplőjét, így a tanulók és pedagógusok véleményén kívül a szülők reflexiója is mérvadó lesz.

A kontrolliskola a többi vizsgált iskolához képest koherenciát mutat abban is, hogy komplex egészségértelmezése nem csupán a tanulók, hanem minden iskolai szereplő (tanuló, pedagógus, szülő) vonatkozásában kidolgozásra került a fejlesztési feladatok téma- és feladat meghatározásaiban.

2. A mentálhigiénére utaló dokumentumtartalmak miként jelennek meg az iskolák működésében?

A lelki egészség és annak védelmére, ápolására való törekvés az egészségnevelési programokban – mint ahogy azt az egészségfelfogást vizsgáló kérdés kapcsán is elemeztem – a „Stigmatizált” és „Hagyományos” iskola esetében töredékesen, egy-egy gondolati elem szintjén, a „Holisztikus” iskolában a célok és tevékenységek között részletesen kibontva, a „Szervezetfejlesztő” iskolában pedig minden cél, feladat, tevékenység és viszonyrendszer vonatkozásában rendszerszervező elemként szerepel.

Viszont, az iskolák egészségneveléséről és mentálhigiénés szemléletmódjáról átfogóbb képet csak úgy alkothatunk, ha a dokumentumokban foglaltakat összevetjük a pedagógusokkal felvett interjúk tartalmával. Mivel az interjúkérdések kitértek a mentálhigiénés kultúrának olyan elemeire, mint a pedagógusok mintaadása, teljesítményfelfogása és teljesítmény értékelése, szabályfelfogása és szankcionálási gyakorlata, a közösségi kohézió kérdése, valamint az intézményben tipikusnak mondható konfliktusok eredete és kezelésének módszerei, valamint az iskolai klíma megítélése.

A „Hagyományos” iskolában, a *mintaadás területén*, a lelki egészség egyes szempontjainak (szabályok betartása) megjelenése mellett a fizikai egészséggel kapcsolatos példaadás dominált (táplálkozás, folyadékfogyasztás, higiéné, környezetvédelem és testmozgás mintái). A *konfliktust keltő helyzetek vonatkozásában* azt láthattuk, hogy ebben az iskolában a nézetkülönbségek a tanulók normasértéséből, a tanulási teljesítmény eltérő megítéléséből, valamint az individuális törekvések köréből fakadt. Ez utóbbiak összefügghetnek a szülők országos átlagot felülmúló magas iskolázottságával. A pedagógusok *konfliktusaikat* a tanulókkal és a szülőkkel problémamegoldó módszerrel, míg egymás között és az iskolavezetéssel a helyzetet aktuálisan nem tisztázó, elkerülő és alkalmazkodó stratégiákkal egészítik ki a kompromisszumok kialakítása mellett.

A *tanulói teljesítmény* a tantárgyi teljesítmény megítélésével esik egybe, melynek klasszikus módszereit alsó tagozatban a verbális és nonverbális megerősítés, felső tagozatban a diákok önértékelése és a pedagógus szóbeli indoklása teszi teljessé. Az *iskolai szabályokat* fontosnak tartják, az alsósokkal írásban rögzítik, és külön szabályokat is alkotnak. Az iskolai szabályok (házirend) alkotásába való bevonás inkább formálisnak tűnik. A *rugalmas szankcionálás* az iskolában együtt jár a normasértések körülményeinek és következményeinek megbeszélésével, a büntetések fokozatosságával. Számos olyan kezdeményezésről számoltak be a tanárok, melyek a teljes *iskolaközösség, a tantestület, vagy a gyerekközösségek kohézióját* erősítik. Az *iskolai légkör* megítélésével kapcsolatban pozitívként említették a szakmai munka és az együttműködés magas szintjét, az igazgató pozitív hozzáállását az iskolához, negatívként a közös tanári szobát nélkülöző szertárrendszert, a minőségbiztosítás kérdéseit és a hivatás egzisztenciális hátrányait. *Összességében elmondható, hogy a „Hagyományos” iskolában, mind a dokumentumokban, mind a gyakorlatban megjelennek a lelki egészség védelmének egyes elemei és törekvései, de ezek nem szövik át az iskola mindennapi működését és minden viszonyrendszerét.*

A „Stigmatizált” iskolában a *mintaadás területén* – a fizikai egészségre összpontosító felfogásához képest – inkább a mentális egészség közvetítésének példái jelentek meg az interjúban (társas viselkedés, kommunikáció, megjelenés kérdései), a fizikai egészség oldaláról csupán a dohányzásmentes élet került kihangsúlyozásra. A *tanulókkal kapcsolatos konfliktusok* az iskolakerülésből, az iskolai feladatok elhanyagolásából, a trágár beszédből és iskolai dohányzásból adódtak, melyek összefüggésben állhatnak a szülők országos átlag alatti, alacsony iskolázottságával: az ebből fakadó szociokulturális hátrányokkal, a negatív szülői minta követésével. A különböző viszonyrendszerekben felmerülő *konfliktusok rendezésének* módja fejlett konfliktuskezelő kultúráról árulkodott, melyhez a tantestületi konfliktuskezelési tréningek is hozzájárulhattak. A „Stigmatizált” iskola a tanulók sokfajta, *tanulási teljesítményen* túlmutató erőfeszítéseit is tanulói teljesítményként fogja fel, s a tanulási teljesítményt is minden létező értékelési módszerrel – jelrendszerrel, szövegesen és szóban – megerősíti, hogy a gyermekek személyiségfejlesztéséhez alkotó módon hozzájáruljon. A *szabályokat* ebben az intézményben is alapvető fontosságúnak tartják, külön kiemelik az iskolai mikroközösségek szabályainak tanulókkal közös megfogalmazását, a betartatást megerősítő írásos rögzítést, és az arra való folyamatos hivatkozást. A házirend és más közösségi normák alkotásába a diákok aktívan bevonódnak. *Rugalmas szankcionálás* jellemzi a szervezeti kultúrát, melyben a megbeszélésen kívül a személyre szabottság is meghatározó elem. A pedagógusok számos olyan ötletéről, kezdeményezéséről számoltak be, melyek az

iskolaközösség, a tantestület és az osztályközösségek *összetartozását* erősítik. Különösen hangsúlyos elemként jelent meg a szülők bevonása az iskolai programok egy részébe. A *kohéziót nehezítő tényezőként* említették az épületen belüli nagy távolságokat, illetve a felső tagozaton, osztályszinten a gyerekek egy részének a kívülmaradási szándékát a közösségi szabadidős programokból. Ennek egyik lehetséges magyarázata az értékrendszer kamaszkorban való formálódása, melyet a szociokulturálisan hátrányos helyzetű család és kortársközösség is jelentősen befolyásol, s esetükben a család, a kortársak és az iskola céljai és értékei távol kerülhetnek egymástól. Az *iskola klímáját* pozitívan befolyásolja a magas szintű szakmai munka, a tantárgyi és módszertani innováció, a tolerancia és együttműködés magas szintje, az épület esztétikuma és kiváló felszereltsége. A légkört azonban mérgezi az iskola etnikai alapon való megkülönböztettség és kirekesztettség a város többi iskolája által. Indirekt módon ez is összefüggésben állhat az egyik interjúalany pályamódosítási szándékával. *Összességében elmondható, hogy a „Stigmatizált” iskolában az interjúkból egy sokkal fejlettebb, egyes elemeiben sokkal kidolgozottabb mentálhigiénés kultúrát ismerhettünk meg a pedagógiai program egészségnevelési programjához képest.*

A „Holisztikus” iskolában úgy ítélték meg az interjúalanyok a *mintaadás* kérdését, hogy a direkt nevelésnek szinkronban kell állni a viselkedéssel, cselekedetekkel. A lelki egészség köréből leghangsúlyosabb a tanári együttműködés, a megfelelő kommunikáció és viselkedéskultúra (külön kiemelve az öltözködés és közlekedéskultúrát) mintája, míg a testi egészség oldaláról az egészséges táplálkozás, a mozgás és a dohányzásmentes élet példamutatása jelent meg az interjúkban. A *tanulókkal kapcsolatos konfliktusok* a tanulás esetleges elhanyagolásából és tanulói normasértésből adódtak. A tanárok és szülők közötti konfliktusok a tanulási teljesítmények és oktatási módszerek eltérő megítéléséből, a tantestületen belüliek a munkaterhelés eltérő érzeteiből, illetve az információáramlás elakadásából fakadtak. A *konfliktuskezelésben* a kompromisszumkereső és problémamegoldó módszereket preferálták. A vizsgált iskolában a *tanulói teljesítmény* alatt elsősorban tantárgyi teljesítményt értettek, ugyanakkor a rugalmas *értékelési rendszerben* fontos szempontként jelent meg a tanuló önmagához viszonyított fejlődése. Az osztályozásban is megjelent a motiváció szándéka azáltal, hogy a tantárgyi érdemjegyekben a tanulói erőfeszítések különféle megnyilvánulásait is figyelembe vették. A tanári értékelés interiorizált szempontrendszerre épülő kollektív értékelési eljárással egészült ki az egyik interjúalany részéről. Az *iskolai szabályokat* a házirendben a szankciókkal párhuzamosan folyamatosan módosítják, a tanulókkal év elején megbeszélik és az ellenőrzőbe is beragasztják. Az iskolai szabályok alkotásában a diákok demokratikus módon vesznek részt, a diákönkormányzat közvetítő és

szabályalkotó szerepe igen jelentős. A *rugalmas szankcionálás* mellett a hangsúlyt a normasértések megelőzésére helyezik. Az iskola formális csoportjai számos tradícióval és új ötlettel erősítik az *összetartozást*, de olyan emberi gesztusokat is gyakorolnak, (egy jól szervezett program után a kolléga dicsérete), melyek a közösséghez tartozás érzését erősítik. Az iskolában a munkacsoportok feladataira szerveződnek, jó hangulatúak és hatékonyak. Az interjúalanyok beszámoltak arról is, hogy a munkakapcsolatok néhány esetben baráti kapcsolatokat, iskolán kívüli programokat is megalapoznak. A pedagógusok a *klímát* az előbb felsorolt pozitívumok alapján nagyon jónak ítélték, problémaként azokat a gazdasági helyzetből fakadó tényezőket említették, melyek a tanárok és az iskolák működésének alulfinanszírozottságában öltenek testet.

Az egészségnevelési program tartalmazta az interjúalanyok által feltárt mentálhigiénés gyakorlat kiterjesztését az iskola minden szereplőjére és viszonyrendszerére, viszont az ehhez kötődő módszerek repertoárját nem találjuk meg a programban.

A „Szervezetfejlesztő” iskola is csak *hiteles minta* alapján tud hatékony egészségnevelést elképzelni, ezért a pedagógus viselkedését, kommunikációját, konfliktuskezelését, érzéseinek kifejezését, táplálkozását, fizikai aktivitását, nemdohányzó életmódját példaértékűnek tartja. A pedagógusok diákokkal, illetve szülőkkel kialakult *konfliktusainak* leggyakoribb oka a tanulási teljesítmény eltérő megítélése, valamint a diákok normasértése. A tantestületen belüli, valamint a pedagógusoknak az iskolavezetéssel kapcsolatos konfliktusai olyan szervezeti és működési sajátosságokból fakadnak, mint a feladatmegosztás, vagy a béren kívüli juttatás egyenlőtlenségének érzetei, illetve az egyes oktatási módszerek hatékonyságával kapcsolatos nézetkülönbségek. Az interjúkban elhangzott *konfliktusok kezelésére* problémamegoldó és kompromisszumkereső technikákat alkalmaztak. Az iskola a teljesítményt komplexen, tehát nem kizárólag a tanulási teljesítmény alapján értelmezi, s ez magával vonz nem csupán osztályzatokban, hanem más értékelési eljárásokban való gyakorlatot is. Ennek megfelelően az alsó tagozat szöveges és verbális, valamint nonverbális értékelési gyakorlatát a felső tagozatban a gyerekek értékelő és önértékelő funkciójának kialakítása kíséri mind a különböző tantárgyak, mind pedig a magatartás és szorgalom értékelésének vonatkozásában. Ebben az iskolában az osztályfőnöki és igazgatói dicséret is gyakran szerepel a teljesítményt megerősítő és motiváló módszerek között. Az *iskolai szabályokat* mind az iskolai házirend, mind a mikroközösségek saját szabályainak vonatkozásában fontos és szükséges eligazodási pontoknak tekintik, melyeknek megsértése szankciókat von maga után. Mégsem beszélhetünk rigid szankcionálásról, mivel a normasértést az esetnek, a szituáció előzményeinek és körülményeinek, valamint lehetséges

következményeinek megbeszélése követi a szankció kiszabása előtt. Az iskola *makro- és mikroközösségeinek kohézióját* erősítő kezdeményezésekről – a többi iskolához hasonlóan – hosszan meséltek az interjúalanyok. Tantestületi és osztálykirándulások, kulturális és sportesemények, mesehétvége, KÖZTÉR–fesztivál, tantestületi karácsony, évváró kerti mulatság támogatja az összetartozás érzését egymás többoldalú megismerésével és a közösségi élménnyel, emlékekkel. A bevetté vált emberi gesztusok (beteg kolléga meglátogatása, GYES-ről érkező munkatárs virágcsokorral való köszöntése, a tanítási nap elején a születésnaposok és előző nap versenyeken szereplő tanulók köszöntése) is hozzájárulnak az iskola humánus szelleméhez. A felsoroltakon kívül az iskola magas szintű szakmai munkáját, a biztonságérzést, a pedagógiai munka szabadságát, az innováció és önmegvalósítás lehetőségét sorolták az iskola atmoszféráját pozitívan befolyásoló tényezők közé. Negatívan ható tényezőként az iskola leromlott fizikai állapotát, és a jövő vonatkozásában az iskola önállóságának lehetséges elvesztését sorolták.

Az iskolák mentálhigiénés szemléletmódjának összevetése alapján azt mondhatjuk, hogy egyedül a „Szervezetfejlesztő” iskola mentálhigiénés programja mutat teljes kongruenciát az interjúk által körvonalazott gyakorlattal. Az egészségnevelési program által – a lelki egészségvédelemmel összefüggő – időtávlatokban megjelenített célok és feladatok, a korcsoportokra lebontott témák, a széles módszerbázis, a program viszonyrendszerekre is lebontott szempontrendszere, előre vetítette az interjúk által bemutatott iskolai egészségfejlesztés mentálhigiénés gazdagságát. Az irodalmi háttér ismeretében, azonban nem meglepő ez az eredmény, hiszen Meleg Csilla tollából már többször is olvashattunk erről a programról: „A mentálhigiénére alapozott szervezetfejlesztés alapelve az volt, hogy az iskola valamennyi résztvevőjét (pedagógust, tanulót és szülőt) egyaránt érintse, átszöje az iskola valamennyi viszonyrendszerét és nyitott legyen, azaz újabb résztvevők bevonására és a velük való együttműködésre bármikor készen álljon (orvos, védőnő, pszichológus).” (Meleg 2001:32).

3. Az iskolai környezet speciális szükségleteire való reagálás miként jelenik meg az egészségnevelési programok tartalmában és a pedagógusok tevékenységében?

E kérdéskörben az a kiindulópont, hogy az iskolák meghatározzák-e helyzetelemzésre alapozottan az egészségnevelési szükségleteiket, ugyanis reaktív szemléletmód csak ebben az esetben várható a tervezés és megvalósítás szintjén.

A „Stigmatizált” iskola egészségnevelési programja arról informál, hogy a szükségleteket – és az arra épülő cél- és feladatrendszert – állapotfelmérésre alapozzák. Az

állapotfelmérést a tanulók testi-, lelki egészsége, szociális helyzete, káros szenvedélyek előfordulása, valamint az iskolai környezet indikátorai mentén határozzák meg. A szükségletekre alapozott célok elérését hatékonysági mutatók félévenként történő vizsgálatával ellenőrzik. Az interjúk számos esetben utalnak azokra a reakciókra, melyek az iskola speciális szükségleteiből fakadnak. Három különböző példával szemléltetem ezt.

1. A pedagógusok a pozitív mintaadás rendkívül hangsúlyozott területként fogják fel az iskola esztétikus épített és tárgyi környezetét, mely a szociokulturálisan hátrányos tanulók esztétikummal és higiéniával is kapcsolatos értékrendszerének formálását, s a tárgyi környezet megóvásán keresztül a felelősségtudatot hivatott fejleszteni.
2. Az óvodába nem járt hátrányos helyzetű tanulók beilleszkedésének támogatására, és szociális kompetenciáik fejlesztésére, úgynevezett előkészítő évfolyamot szerveznek.
3. A pedagógusok dohányzásmentessége fontos kíváncsi az iskolában, azért, mert a felsős tanulók körében gyakori probléma a rendszeres dohányzás.

A „Hagyományos” és a „Holisztikus” iskola esetében az Egészségnevelési programnak nem képezte a részét helyzetelemzésre alapozott szükségletek meghatározása.

A „Holisztikus” iskola esetében az egyéb dokumentációk szintjén megismerhettük az iskola sajátosságaihoz és holisztikus egészségképéhez illeszkedő „Jó gyakorlatok” megnevezésű programját. Ebből kiderül, hogy az iskola a tanévet az egészségnevelés vonatkozásában is helyzetelemzéssel kezdi, és tanév végén végeredményre irányuló, többszintű (tanulói, pedagógusi és szülői) értékeléssel zárja. E programok fő tartalmi elemeit még nem illesztették be a nevelési programjukba, így *a vizsgálatunk tárgyát képező dokumentum nem informál a szükségletek és reakciók aktuális kérdéséről. Az interjúk során azonban beszámoltak olyan speciális szükségletekről és tervezett feladatokról, melyek az iskolai jóllétet fokozhatnák.* Ezek körébe tartozik például egyes normasértéseknek és szankcióknak az újragondolása a házirendben (például késések, ellenőrző könyv hiánya), mivel a konszenzuson alapuló világos szabályok a diákok normakövető magatartását és pedagógusok következetes reagálását egyaránt támogatná.

A „Szervezetfejlesztő” kontrolliskolában a szükségletek meghatározásának alapja az intézményi körzet és környezet természeti, társadalmi jellemzőinek, az iskola személyi és tárgyi feltételeinek feltérképezése. A helyzetelemzésnek részét képezi az egészségneveléssel, környezeti neveléssel kapcsolatos tevékenység múltjának és aktuális helyzetének vázolója is. *A „Szervezetfejlesztő” iskola programjában vázolt feladatok és tevékenységek teljes összhangban állnak a szükségletekkel. Ugyanakkor, az interjúk is rávilágítottak az intézmény azon törekvéseire, melynek keretében a szülők által megfogalmazott elvárásokra is reflektálni*

kívánnak. A szülők számára ugyanis az iskolaválasztásnál egy fontos szempont, hogy humánus, biztonságos, egészséges környezetben neveljék a gyermekeiket. Erre az iskola mentálhigiénés egészségfejlesztő programja a válasz, de erre a társadalmi kihívásra reflektálva pályáztak sikerrel, az „Erőszakmentes iskola” címre is.

7. Összefoglalás

Disszertációm célja az általános iskolák egészségfelfogásának, egészségfejlesztésének és mentálhigiénés szemléletmódjának feltáró jellegű, kvalitatív vizsgálata volt.

A család belső funkcióváltozásaival párhuzamosan az iskola a legfontosabb intézményes szocializációs színtérként van jelen a gyermekek életében, mert az ismeretátadás mellett szabályok, rítusok, szokások, értékek, hierarchikus és azonos szintű kommunikációk és konfliktusok közege, s ezáltal hatással van a tanulók egészséggel kapcsolatos értékfelfogására és egészségmagatartására is. Mégis, számos iskola az oktatás elsődlegessége mellett az egészségfejlesztést többlettelehernek, többletfeladatnak érzi. Azok az iskolák, amelyek nevelési funkcióik sorában mégoly fontosnak tartják is az egészségnevelést, a kutatási eredmények szerint leginkább az aktuális trendeknek és társadalmi kihívásoknak megfelelően, az iskola klasszikus időkereteiben gondolkodnak, és céljaikat tekintve változatlanul az ismeretátadásra, figyelemfelkeltésre fókuszálnak. Azonban, az iskolákban megjelenő széttöredezett, az egyes dimenziókra reflektáló egészségfelfogás és egészségnevelési gyakorlat nem képes a tanulók életmódját tartósan, és komplex módon befolyásolni. Korábbi nevelésszociológiai és egészségpszichológiai kutatások igazolták, hogy az iskolai egészségfejlesztés hatékonysága nem a kampányokon, az egykomponensű vagy komplex egészségnevelési programok alkalmazásán múlik, hanem sokkal inkább az iskolai élet mindennapi tevékenységeiben, a mentálhigiénés kultúrájában és az atmoszférájában keresendő. A neveléstudomány pedig mindezt adós az iskolai egészségnevelés és a rejtett tanterv pedagógusokra fókuszáló kvalitatív megközelítésű kutatásaival. Ez indokolta azt a kettős értelemben paradigmaváltó elhatározásomat, hogy az iskolai egészségneveléssel kapcsolatos kutatást a pedagógusok körében végezzem, s a hangsúlyt a lelki egészségvédelem kérdéseire helyezzem.

Célkitűzéseim között szerepelt, hogy megismerjem a vizsgált iskolák deklarált szükségleteit, célkitűzéseit, egészségfelfogását, módszereit és szereplőit a pedagógiai program részeként elkészített egészségnevelési programban. További célom az volt, hogy az interjúk segítségével megismerjem a pedagógusok egészségfelfogását, az egészségnevelésről és

személyes mintaadásról vallott nézeteit, valamint az iskola mentálhigiénés kultúráját a következő tényezőkön keresztül: iskolai konfliktushordozók, konfliktuskezelési gyakorlat, teljesítményértékelés, szabálytudat, szankcionálás, kohézió és az iskolai klíma megítélése. Végző célként, választ kívántam adni arra a kérdésre, – a dokumentumok és az interjúk tartalmának összevetése által – hogy az iskolákban mennyire kongruens az egészségfelfogás, az egészségnevelés és a mentálhigiénés szemléletmód.

A minta kiválasztása a rétegzett kényelmi mintavétel stratégiájával történt, s a mintarétegeket a tanulók szociokulturális helyzetének különbségei alapján alkottam. Így összesen négy pécsi általános iskola került a mintába. A belső reprezentativitás növelése céljából kontrolliskolát vontam a mintába, amely önmagának és a többi iskolának egyaránt összehasonlítási alapja volt. Az *adatgyűjtés* egyrészt a pedagógusok körében alkalmazott félig strukturált interjún, másrészt a kiválasztott iskolák nevelési programjainak elemzésén alapult. Mind a dokumentumok, mind pedig az interjúk értelmezésére a *tartalomelemzés módszerét* alkalmaztam.

Értekezésem végső konklúzióit a következőkben foglalom össze:

1. Az iskolák egészségnevelési programjának a pedagógusinterjúk tartalmával való összevetése azt mutatta meg, hogy a programok célkitűzései, módszerei, tervezett tevékenységei többször nem állnak szinkronban az interjúk által bemutatott egészségnevelési és mentálhigiénés gyakorlattal, esetenként, már a tervezés céljai és a megvalósításra irányuló elemei is inkongruensek voltak. A dokumentumok és interjúk tartalomelemzéséből következik, hogy csak abban az iskolában mutatkozik koherencia a mentálhigiénés felfogásban, ahol a tantestületben konszenzus által tudatosul a pedagógus mintaadó szerepe a lelki egészség vonatkozásában, s az is, hogy a mintaadó szerepnek az iskolai élet minden színterén és minden viszonyrendszerében folyamatosan meg kell jelennie. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy az iskolák mentálhigiénés kultúrájának megismerése, csupán a dokumentumok szintjén nem lehetséges, de a koherencia feltárásához feltétlenül szükséges.

2. A kutatás választ ad arra a kérdésre is, hogy a „Szervezetfejlesztő” kontrolliskola a mentálhigiénére alapozott egészségfejlesztő programját képes volt-e folytatni és fejleszteni annak ellenére, hogy a pedagógusokkal és iskolákkal kapcsolatos társadalmi (törvényi, politikai, szülői) és szakmai elvárások többször módosultak a program bevezetésétől számított

19 év alatt? Sikerült-e megtartani a pedagógusszerep – mintaadásban és módszerekben egyaránt megnyilvánuló – mentálhigiénés tartalmát az iskolában, miközben a pedagógusok egy jelentős része kicserélődött az elmúlt idő alatt?

Mind a dokumentumokat, mind az interjúkat külön vizsgálva és egymásra vetítve is látható, hogy a mentálhigiénén alapuló egészségfejlesztés az iskola olyan belső sajátosságává vált, amely döntő szerepet játszik az iskolát választó szülők beiskolázási szempontjai között. Kutatásom szempontrendszerében vezérfonalként szerepelt a 2001-ben, Meleg Csilla által publikált hét év szervezetfejlesztésének történéseit és eredményeit feltáró vizsgálat kvalitatív kérdéseinek a szempontsora, amely most az összehasonlítást is lehetővé teszi számunkra. Ez alapján azt láthatjuk, hogy a pedagógusok egészségfelfogása, mintaadása, teljesítményfelfogása, teljesítményértékelése, szabálytudata, szankcionálása, a mikro- és makroközösségek kohéziója érdekében tett erőfeszítései és az iskolai klíma megítélései együtt, a lelki egészségvédelem pozitív képét vetítik elénk az iskoláról, mely ugyanakkor a pedagógusok rejtett tantervben betöltött szerepére is utal. Ezt a következtetést támogatja az a kvantitatív eredmény is, amely az interjúk megszámlált kifejezéseivel jelzi az iskolában a mentálhigiénés szempontok érvényesülését. Ugyanakkor jelen következtetéseim korlátozottak annyiban, hogy a teljes tantestület és a tanulók vonatkozásában nem támasztják alá kvantitatív módon is igazolható eredmények.

3. A konfliktust kiváltó okok, és az iskolai klímát negatívan befolyásoló tényezők között felmerültek az összes vizsgált iskolában olyan problémák is a pedagógusok körében, melyek nem az egyes iskolákhoz mint szervezethez kötődtek, hanem keletkezésük és orvoslásuk is társadalmi szintű. Ezek a pedagógusok pszichés túlterheltségével, a pedagóguspálya alacsony társadalmi presztízsével, s ezen belül is, az alulfinanszírozottság kérdésével, valamint a szélsőséges viselkedést produkáló gyerekek nevelési kompetenciájának hiányosságaival állnak összefüggésben. A minden iskolában (a beiskolázási körzet adottságaitól függetlenül) előforduló, és kizárólag az iskola által nem kezelhető viselkedészavarok közé tartoznak a tanulók szélsőségesen agresszív vagy önagresszív megnyilvánulásai, melyek igen nagy kihívás elé állítják a pedagógusokat. A szülőkkel, a segítő- és szakmai szervezetekkel való kapcsolatfelvétel és problémamegoldás igen lassú folyamatában is kezelniük kell a tanulóval kapcsolatos mindennapi nevelési-oktatási szituációkat, melyekre nincsenek hatékony módszereik, eszközeik. Mivel, a viselkedészavarok a család intrapszichés történéseivel és stabilitásával, valamint a gyermek pszichés támogatásával állnak összefüggésben, ezért fontos az a társadalmi szemlélet, amely az iskolára mint a szülővel partnerhelyzetben és kölcsönös

interakcióban lévő nevelési szintérre, valamint egy támogató mentálhigiénés intézményre tekint, messze túlmutatva az iskola oktatófunkcióján. Ezzel párhuzamosan, a problémakezelés terén felveti a pedagógia és pszichológia gyakorlatának nem nélkülözhető módszertani közeledését, eszközöket adva az adott helyzetben erősen frusztrálódó pedagógusok kezébe.

4. A pedagógusok mentális állapotát és egészségfejlesztési feladatokhoz való viszonyulását feltáró kvantitatív és kvalitatív kutatások rámutattak arra, hogy a szervezeti változók köréből az iskolaszervezet légköre áll legszorosabb összefüggésben a lelkiállapottal. Az oktatáson túli feladatok vállalásában a szervezet légkörének, a szervezeti bizalomnak és a szakmaiságnak van meghatározó jelentősége. A szervezeti jellemzők közül az oldott, nyitott, rugalmas és ösztönző tantestületi légkör, a szabályok mentén kiszámítható szervezeti működés, a felelősségteljes és segítő munkakapcsolatok, a beosztottakat is bevonó, személyes célokat is respektáló iskolavezetés, valamint a pedagógusok önmegvalósítását és szakmai fejlődését támogató iskola mutatott pozitív összefüggést az oktatáson kívüli feladatok vállalásával. A kvantitatív vizsgálat eredményei ugyanakkor arra irányítják a figyelmet, hogy az iskola atmoszférája a pedagógusok mentális állapotán és nevelési feladatokhoz való hozzáállásán keresztül, az iskolai egészségnevelés hatékonyságát (s ezen belül a mentálhigiénét) leginkább befolyásoló tényező lehet. Ezeket az eredményeket saját kvalitatív kutatásom is megerősíti. Az interjúk közösségi kohézióval és az iskolai klíma megítélésével kapcsolatos válaszai a felsorolt szervezeti jellemzőket legteljesebben a „Holisztikus” és a „Szervezetfejlesztő” iskola esetében mutatják, amely intézményekben a pedagógusok egészségnevelési aktivitása (a mentálhigiénés tevékenységet is beleértve) a legmagasabb szintű volt a vizsgált iskolák vonatkozásában. Mindez, azt a következtetést engedi meg a kutató számára, hogy a mentálhigiénés szempontokat szem előtt tartó, pozitív klímájú iskola önmagában is egészségfejlesztő hatású, míg más iskolák számos egészségnevelési akció és életvitel program bonyolításán keresztül sem képesek tanulóik egészséggel kapcsolatos kontrollképességét javítani.

5. A konfliktuskezelési kultúrát feltáró kérdések tartalomelemzése arra mutatott rá, hogy az interjúba vont pedagógusok egy-két esettől eltekintve az iskolai élet különböző státuszú szereplőivel kialakult konfliktusában – más hazai kutatási eredményektől eltérően – képesek a leghatékonyabb módszereket alkalmazni. Ennek oka az lehet, hogy a pedagógusok az összes vizsgált iskolában tanulták – elméletben és tréning keretében is – a konfliktuskezelést, amely az interjúalanyok esetében hatékonynak bizonyult. Ez megerősíti azt a más kutatások által

feltárt tény, hogy az iskolai interperszonális kapcsolatok javíthatók az önismereten alapuló konfliktuskezelési és kommunikációs készségek fejlesztésével (Meleg 2001:63-82).

6. Az egészségfelfogáshoz, egészségneveléshez szorosan kötődő kifejezések kvantitatív vizsgálata az interjúk eredeti, nyers szövegeiben jelentős eltérést mutatott a vizsgált iskolák vonatkozásában. A különbség az egészségfelfogást tükröző kifejezések összes számában, de az egészség egyes aspektusaihoz kötődően is jelentős volt. Míg a „Szervezetfejlesztő” iskola pedagógusinterjúiban összesen 251 kifejezés utalt az egészségfelfogásra, addig a „Stigmatizált” iskolában ugyanezzel a céllal 94 kifejezést használtak. Az egészségfelfogás dimenzióinak függvényében is nagyfokú különbség látható, amely csak részben áll összefüggésben az iskolák egészségfelfogásával. Ezt mutatja, hogy míg a társas készségek kialakítására nagy hangsúlyt fektető „Stigmatizált” iskola a szociális kompetencia megnevezésére összesen 24 kifejezést használt, addig a „Hagyományos” iskola (amelyben nem ez volt a leginkább preferált fejlesztési terület) 98-szor élt a szociális kompetenciával összefüggő kifejezések használatával. Tehát az egészségfelfogás csakis kvantitatív megközelítéssel nem lenne megismerhető, de a kvalitatív eredményeket képes egyes pontokban megerősíteni vagy árnyalni, valamint az ellentmondások háttérében, a kutatás látószögétől távolabb eső okokat és tényezőket meghatározni. Ezáltal erősíti azt az objektív kutatói látásmódot, amely az eredmények háttérében többszemponútú oki háttérrel feltételez, és elutasítja az eredmények szubjektív, egykomponensű magyarázatát. Mindez azt mutatja, hogy a kifejezések kvantitatív vizsgálata önmagában nem képes az egészségfelfogás letükrözésére, mert használatuk a szaknyelvi kultúra szintjével, illetve a pedagógiai divattal is összefügg.

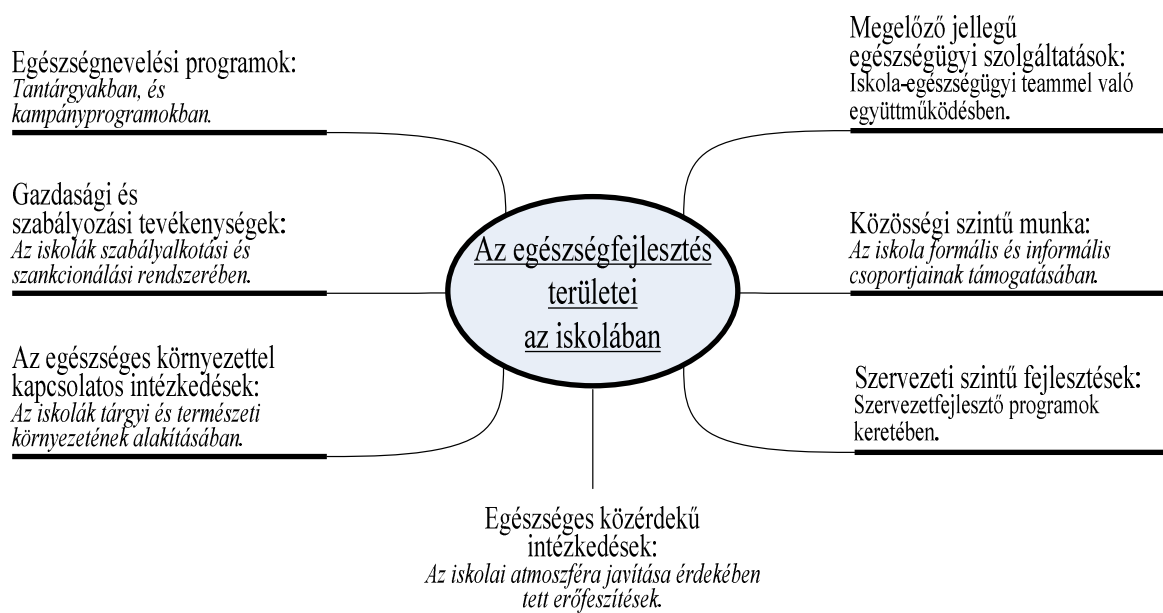
Ezen a ponton érdemes hivatkozni Paksi és munkatársainak – a közoktatásban folyó egészségfejlesztési tevékenység vizsgálata kapcsán megjelent – az iskolák fogalomhasználatával kapcsolatos kutatási eredményére. Megállapításuk szerint „a kutatás egyik tanulsága az volt, hogy az iskolák prevencióval/egészségfejlesztéssel kapcsolatos gondolkodása/fogalomhasználata nagyon heterogén, illetve nem képezi le a szakmai standardokat, konvenciókat (...)” (Paksi–Felvinczi–Schmidt 2004:61). Ezt a megállapításukat saját kvantitatív és kvalitatív eredményeim is alátámasztják.

7. Utolsó következtetésem az egészségnevelés és egészségfejlesztés fogalom tartalmának összevetésével kapcsolatos, a különböző tudományok nézőpontjából. A dokumentumok és az interjúelemzések azt mutatták, hogy az iskolák az egészségnevelés és egészségfejlesztés

fogalmát szinonimaként, azaz vagy-vagy alapon használták, csak a kontrolliskola esetében valószínű, hogy az egészségfejlesztés fogalmát tudatosan használva, azt megtöltötte az egészségtudomány értelmezése szerinti többlettartalommal. Ugyanakkor, ha elfogadjuk azt, – az interjúk tartalomelemzése alapján – hogy az iskolák az egészségnevelést tágan értelmezve, annak számos indirekt elemét is magába foglalóan használták, akkor az egészségnevelés pedagógiai értelmezése és az egészségfejlesztés egészségtudományi értelmezése összeér. Hiszen a pedagógusok az indirekt nevelőhatások körébe befoglalták a személyes mintaadásnak, az iskola fizikai környezetének, a büfé és a menza kínálatának, az étkezés és tisztálkodás körülményeinek, a szervezeti kultúra fejlesztésének, az iskolai szabályok és szankcionálási rendszerek fejlesztésének, az egészségügyi és más szektorok bevonásának (védőnő, pszichológus, gyermekjóléti szolgálat, stb.), a civil szervezetekkel való együttműködésnek a lehetőségeit éppúgy, mint a direkt nevelés ismeretátadó elemeit és kampányprogramjait. Ezek a szegmensek pedig egybeesést mutatnak az egészségfejlesztésnek a szakmai értelmezés szerinti területeivel: az egészségnevelési programok, a megelőző jellegű egészségügyi szolgáltatások, a közösségi- és szervezeti szintű fejlesztések, az egészséges környezettel kapcsolatos intézkedések, – s ha a szabályozási tevékenységről azt feltételezzük, hogy ebbe a társadalom kisebb egységeinek, így az iskoláknak a saját szabályalkotó tevékenysége is belefér – akkor a szabályozás, szabályalkotás területével is. A fenti megállapításokat foglalja össze és rendszerezi a 11. számú ábra.

11. ábra: Az egészségfejlesztő tevékenységek rendszere az iskolában

Az egészségfejlesztő tevékenységek rendszere



Az eredeti ábra forrása: L. Ewless – I. Simnett (1999): Egészségfejlesztés Gyakorlati útmutató 27. o.

Az iskolára vonatkozó kiegészítések: Deutsch Krisztina - saját kutatás alapján.

Tehát, a vizsgálatban szereplő iskolák és pedagógusaik az egészségnevelés fogalmának köntösében ugyanúgy a tanulók egészségéhez kapcsolódó kontrollképességét kívánták kialakítani/fokozni a fent felsorolt tevékenységeken keresztül, mint az egészségfejlesztés a maga szakmai tartalmának megfelelően. Mindez kutatásom elméleti és gyakorlati hasznosíthatósága szempontjából két lehetőséget hordoz. Elméleti szempontból egy olyan rendszermodellt alkot, amely megmutatja, hogy az iskolai szintér a benne dolgozók és tanulók egészségmagatartásának formálásához az egészségtudomány által vázolt egészségfejlesztési modell mind a hét tevékenységterületén képes feladataival, funkcióival és rejtett tantervi hatásaival hozzájárulni. Ehhez természetesen, az egészségfejlesztés tevékenységterületeinek rugalmas és iskolára szabott értelmezése szükséges. A bemutatott modell a továbbiakban mindkét tudomány számára használható, s számos gyakorlati példával kiegészíthető egységes értelmezési keretet kínál. Gyakorlati haszna abban áll, hogy a pedagógusokat megerősíti: egészségfejlesztési tevékenységük nem speciális kompetenciák, és

nem is választás kérdése. Az iskola természeti, tárgyi és pszichoszociális környezetének alakításával, s személyes mintaadásukkal olyan egészséget támogató klímát képesek nyújtani a tanulóknak, amely a tanulók egészségmagatartására bizonyítottan egészségvédő hatást gyakorol, míg a pusztán ismeretátadó és készségfejlesztő programok hatékonysága megkérdőjelezhető. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a pedagógusok példaadása sem az önreflexiót, sem az önnevelést nem nélkülözheti. Az iskolai egészségnevelés interdiszciplináris problematikájának tudományos diskurzusát a terminológiai egzaktság szintén megkönnyítené a jövőben. E vonatkozásban a neveléstudomány számára kínálkozik a lehetőség, hogy adaptálja az egészségfejlesztés komplex fogalmát, elfogadva annak az egészségneveléshez viszonyított többlettartalmát. A pedagógusok egészségneveléssel kapcsolatos képzéseiben/továbbképzéseiben a fogalmak ily módon történő tartalmi kibontása és pontos értelmezése is facilitáló hatással lehet az egészségfelfogásukkal és egészségnevelésükkel kapcsolatos szemléletmódjuk változtatására.

E ponton, azonban, azt a kérdést is fel kell tennie a kutatónak (s ez egyben ki is jelöli a kutatás legfontosabb további irányát), hogy az egészségügy szektoraiban, s ezen belül az iskola-egészségügyi szakemberek szemléletmódjában, s a mindennapi szakmai tevékenységében milyen tartalommal töltökezik meg az egészségről és annak fejlesztéséről való gondolkodás. Hiszen történelmi tapasztalat, hogy a tudományban végbement paradigmaváltás napi gyakorlatban való megjelenéséhez akár több évtized is szükséges lehet. E kérdéshez kapcsolódóan fontos annak a feltárása is, hogy az egyes iskolák szintjén miként támogatja vagy gyengíti egymás hatását az azonos, vagy éppen ellentétes felfogás a nevelési és az egészségügyi szektor részéről.

A kutatás folytatását – a következők szerint – több irányban is lehetségesnek tartom:

A legfontosabb feladatnak látom a jövőben az iskolai egészségnevelés vizsgálatába beemelni az iskola-egészségügyi szakemberek egészségfelfogását, és az iskolai egészségfejlesztéshez kapcsolódó szereptartalmát, mivel a közoktatás intézményeinek egészségkultúráját mintaadásuk és tevékenységük számottevően befolyásolja. Ehhez kapcsolódóan sürgető a pedagógusokkal való együttműködésük lehetőségeinek és eredményeinek feltárása, az elvek és a gyakorlat szintjén egyaránt.

A kutatás folytatásának másik lehetséges szála vizsgálatom kontrolliskolájába vezet. A jövőben a pécsi Köztársaság Téri Általános Iskolában érdemes lenne a kvalitatív kutatást

kvantitatív módszerekkel kiegészítve kiterjeszteni a tantestület és a tanulók egészére, azzal a céllal, hogy többoldalú tudományos megközelítéssel igazolhassuk a szervezetfejlesztő program generalizációk vonatkozásában megjelenő rejtett tantervi hatását.

A kutatás folytatásának harmadik lehetséges iránya prediktív eredményekkel szolgálhatna a pedagógushallgatók egészségnevelési attitűdjének megismerésével kapcsolatban, azért, hogy tisztán lássuk azokat a lehetséges beavatkozási pontokat, melyeket az egészséghez való viszonyulás terén képzésük befolyásol. E keretben feltárhatóak lennének a pedagógusképzések tanterveiben megjelenő, az egészségfelfogáshoz és neveléshez szervesen kapcsolódó tartalmak, amelyek összevethetőek lennének a pedagógusképzés hallgatóinak az egészségről és egészségnevelésről való gondolkodásával. Így egyéb változók bevonásával képet kapnánk a képzés egészségszemlélet formáló hatásáról, de a jövő pályakezdő pedagógusainak egészségnevelését alapvetően meghatározó attitűdjeiről is. Ez a vizsgálat hozzájárulhatna a pedagógusképzés egészségneveléshez kapcsolódó hatékonyságának megismeréséhez, ugyanakkor előre vetítené a jövő pedagógusainak az egészségneveléshez, s ezen belül a mentálhigiénéhez való viszonyulását. E kapcsolódás vizsgálata azért kiemelten fontos, mert közvetett módon meghatároz olyan iskolai nevelési funkciókat is, mint a tanulók teljesítmény-értékelése, a szabályok betartatása, a közösségi kohézió alakítása, továbbá a tanári egészségmagatartás, kommunikáció és konfliktuskezelés mintája, amely a tanulókra jelentős személyiség- és egészségformáló hatással van. S az iskolafokozatokban felnövekvő generáció egészsége nem csupán egy kérdés a számos társadalmilag fontos kérdés közül, hanem a demográfiai helyzetünket, gazdasági és kulturális fejlődésünket alapvetően meghatározó tényező.

Köszönetnyilvánítás

Az alábbiakban szeretném megköszönni mindazok közreműködését, akik nélkül nem készülhetett volna el ez a dolgozat.

Köszönet illeti témavezetőmet, Prof. Dr. Meleg Csillát, aki szakmai és emberi segítségével mindvégig támogatott és átlendített a kritikus pontokon.

Köszönöm Prof. Dr. Kéri Katalinnak, Prof. Dr. Forray R. Katalinnak, Dr. Betlehem Józsefnek, kollégáimnak és barátaimnak az ösztönzést és a kitartó támogatást.

Végezetül köszönet illeti egész családomat azért a sok-sok emberi gesztusért, amivel segítettek, hogy a feladatra koncentrálhassak. Legfőképpen azonban férjemnek és gyermekeimnek köszönöm, hogy elviselték azt, amikor helyettük a dolgozatom elkészítésével foglalkoztam.

8. Irodalom

1. Allardt, E. (1973): *About Dimensions of Welfare*. Research Group for Comparative Sociology, University of Helsinki, Helsinki.
2. Antonovsky, A. (1987): *Unrevealing the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. Jossey-Bass Publisher, San Francisco.
3. Aszmann Anna – Fábián Róbert – Meleg Csilla – Pintér Attila – Simon Tamás (1998): Egészség és magatartás. Az iskola szerepe az egészségmagatartás befolyásolásában. in: Aszmann Anna (szerk.): *Iskola-egészségügy*. Anonymus Kiadó, Budapest. 586-614.
4. Aszmann Anna (2005): Az iskola-egészségügyi team szerepe az egészségfejlesztésben. in: Aszmann Anna (szerk.): *Iskola-egészségügy*. OGYEI, Budapest. 330-344.
5. Babbie, E. (1996): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, ELTE Szociológiai Intézet. Budapest. 344-345.
6. Baló András (2005): Egy fővárosi általános iskola szervezetszociológiai vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*. 2005/5. 59-71.
7. Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
8. Bácskai Erika (1993): A drogmegelőzés hatékonysága. *Esély*. 6. 29-45.
9. Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlat*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest. 227-243.
10. Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon. I. kötet*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
11. Bernstein, B. (1974): A kiegyenlítő (compesatory) oktatás fogalmának bírálata. in: Ferge Zsuzsa – Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 175-188.
12. Bircher, J. (2005): Towards a dynamic definition of health and disease. *Medicine. Health Care and Philosophy*. Vol. 8. 335-341.
13. Buda Béla (2001): *A lélek közegészségtana*. Animula Kiadó, Budapest.
14. Buda Béla (2003a): *Iskolai nevelés – a lélek védelmében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
15. Buda Béla (2003b): *A lélek egészsége. A mentálhigiéne alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 12-25.

16. Buda Béla (2007): Pedagógia és egészséglélektan – lehetséges kapcsolatok. in: Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyei Gyöngyi (szerk.) *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 21-29.
17. Burden, P. (1981): Teachers' perceptions of their personal and professional development. in: Shulman, L. – Sykes, G.: *Handbook of Teaching and Policy*. Longman, New York.
18. Burkhart, G. – Crusellas, L. (2002): *Comparison of school-based prevention programmes in Europe. An analysis of the EDDRA (Exchange on Drug Demand Reduction Action) database*. OEDT.
19. Chandler, L. A. (1981): *What teachers can do about childhood stress*. Phi Delta Kappan, 63/4. 276-277.
20. Csendes Éva (2007): Az „Életvezetési ismeretek és készségek”, A „Véleményem szerint...” és az „Úgy gondolom...” című, iskolai alapú, elsődleges megelőzési programok bemutatása. in: Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyei Gyöngyi (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 295-305.
21. Cochran-Smith, M. – Lytle, S. L. (1993): *Inside/Outside. Teachers College Press*, New York.
22. Combs, A. W. (1982): *A personal approach to teaching: Beliefs that make a difference*. Allyn & Bacon, Boston.
23. Csabai Márta – Molnár Péter (1999): *Egészség, betegség, gyógyítás. Az orvosi pszichológia tankönyve*. Springer Orvosi Kiadó, Budapest.
24. Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyei Gyöngyi (2007): Előszó: Az iskolai egészségpszichológia. in: Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyei Gyöngyi (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 7-13.
25. Deutsch Krisztina (2009): Családi életre nevelés a református gimnáziumokban Magyarországon. in: „*Oktatás és társadalom*” *Neveléstudományi Doktori Iskola évkönyve*. PTE BTK, Pécs. 339-357.
26. Deutsch Krisztina (2004): Függő függetlenség vagy független függőség? Drogprevenációs tapasztalatok Szigetvár középiskolájában. *Egészségfejlesztés*. 2004/5.- 6. szám. 35-37.
27. Deutsch Krisztina (2011): Iskolai egészségfelfogás és egészségfejlesztés kvalitatív és kvantitatív kutatások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*. 2011/1.-2.-3.-4.-5. szám. 225-234.
28. Döbrössy Lajos (2004): *Feladatok az alapellátásban*. Medicina Kiadó, Budapest.
29. Dögei Ilona (1995): Tizenévesek iskolai, illetve tanár-tanuló konfliktusai. in: Vastagh Zoltán (szerk.): *Értékátadási folyamatok és konfliktusok a pedagógiában. Szöveggyűjtemény*. JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Tanszék, Pécs. 172-184.

30. Dubos, R.(1959): *The Mirage of Health*. Harper & Row, New York.
31. Dworkin, A. G. (1987): *Teacher burnout in the public schools*. State University of New York Press, Albany.
32. Ehmann Bea (2002): *A szöveg mélyén. A pszichológiai tartalomelemzés*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
33. Engel, G. L. (1977): The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Science*. Vol.196. Nr. 4286. 129-136.
34. Ewles, L. – Simnett, I. (1999): *Egészségfejlesztés. Gyakorlati útmutató*. Medicina Kiadó, Budapest. 23-37.
35. Fábián Róbert – Simich Rita (2006): *Meglévő és működő modellprogramok, valamint az iskolai szexedukációs események értékelése. HIV/AIDS prevenció. Az ifjúság biztonságos szexuális életre nevelése*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.
36. Felvinczi Katalin (1998): A mentálhigiéné és az egészségmegőrzés lehetőségei az iskolában. *Iskolakultúra*. 1998/5. 17-30.
37. Felvinczi Katalin (2007a): Az „Egészséges Iskolákért” program bemutatása. in: Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyi Gyöngyi (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 265-282.
38. Felvinczi Katalin (2007b): Iskola és egészségfejlesztés. in: Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyi Gyöngyi (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 29-44.
39. Fitzpatrick, R. (1984): Lay concepts of illness. in: Fitzpatrick et al: *The Experience of Illness*. Tavistock, London. 11-31.
40. Forrai Judit – Aszmann Anna (1995): Serdülők szexuális ismeretei, magatartása. in: Aszmann Anna (szerk.): *Serdülők egészségi állapota, egészségmagatartása*. Új-Aranyhíd Kft, Budapest. 108-138.
41. Friesen, D., Prokop, C. és Sarros, J. (1988): Why teachers burn out. *Educational Research Quarterly*, 12/3. 9-19.
42. Füstös László – Szabados Tamás (1998): A gyermeknevelési elvek változásai a magyar társadalomban (1982 – 1997). in: Hanák K. – Neményi M. (szerk.): *Szociológia emberközelben. Losonczi Ágnes köszöntése*. Új Mandátum, Budapest. 247-277.
43. Füzesi Zsuzsa – Tistyán László (2002): Sztereotípiák rabságában. Tények és hiedelmek a középiskolások drogfogyasztásáról. *Magyar Onkológia*. 46/2. 186-189.
44. Füzesi Zsuzsa – Tistyán László (2004): Egészségfejlesztés és közösségfejlesztés a színtereken. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.

45. Garnefski, N., Diekstra, RF.(1996): Percieved social support from family, school and peers: relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of the American Academy of Adolescent Psychiatry*, 35/12, 1657-1664.
46. Geertz, C. (1994): *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások.* Századvég Kiadó, Budapest. 126-199.
47. Golnhofer Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. in: Falus Iván (szerk.) (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 386-392.
48. Grossmann, R. – Scala, K. (2004): *Egészségfejlesztés és szervezetfejlesztés. Egészséges színterek fejlesztése.* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 69-71.
49. Habermas, J. (1994): *A társadalomtudományok logikája.* Atlantisz könyvkiadó. Budapest.
50. Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése.* Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról. MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest.
51. Helfferich, C. (2005): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.* VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
52. Horváth Kinga (2009): *Az iskolai szervezet klímája.* www.ofi.hu/tudastar/horvath-kinga-iskolai [letöltés ideje: 2011.07.04.]
53. Józán Péter (1994): *A halálórási viszonyok alakulása Magyarországon 1980-1992.* KSH, Budapest.
54. Kaposvári Júlia (szerk.) (2007): *Az iskolai egészségnevelési és környezetnevelési programok megvalósulása a 2004-2005-ös tanévben.* Fodor József Iskola-egészségügyi Társaság. www.ogyei.hu/anyagok/iskolaegeszsegugyi-felmeres. [letöltés ideje: 2009. 05. 02.]
55. Kéri Katalin (2000): Rousseau magyar követője az egészségnevelésről. *Egészségnevelés.* 200/3. 104-107.
56. Kéri Katalin (2007): Az egészség kultúrtörténeti megközelítése (az ókortól a 18. századig) in: Kállai János – Varga József – Oláh Attila (szerk.): *Egészségpszichológia a gyakorlatban.* Medicina Könyvkiadó, Budapest.37-49.
57. Kishegyi Júlia – Makara Péter (szerk.) (2004): *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai.* Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest.
58. Kis-Tamás Loránd (2005): *A modern egészségszemlélet alakulása. A biomedikális, a salutogenetikus és napjaink egészségfejlesztő szemlélete.* Készült a Kompanya Alapítvány kortársoktató képzésének keretében. Kézirat leadva: 2005. február 21.

59. Krippendorff, K. (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest.
60. Kopp Mária – Skrabski Árpád (1995): *Magyar lelkiállapot*. Végeken Kiadó, Budapest.
61. Kósáné Ormai Vera (1998): *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. Iskolafejlesztési Alapítvány Aduprint Kiadó, 90-93.
62. Kovács Ildikó (2007): *Egészségfejlesztés a közoktatási intézményekben. Interaktív táplálkozási programok az iskolában*. Egészséges Magyarországért Egyesület, Budapest.
63. Költő András – Kökönyei Gyöngyi (2011): Szubjektív jóllét. in: Németh Ágnes – Költő András (szerk.): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja 2010*. OGYEI, Budapest. 67-85.
64. Kulin Eszter (2007): Az „Egészségvirág” iskolai egészségfejlesztési programok bemutatása. in.: Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyei Gyöngyi (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 283-295.
65. Loeber, R. – Farrington, D.P. (2001): The significance of child delinquency. in: Loeber, R., Farrington, D.P. (eds.) *Child delinquents: Development, intervention, and service needs*. Thousand Oaks, 1-24.
66. Losonczi Ágnes (1989): *Ártó-védő társadalom*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
67. Mágori Katalin (2006): A tizenéves terhességek az ezredforduló táján a Családvédelmi Szolgálat adatai tükrében. *Védőnő*. 2006/2. 14-24.
68. Mason, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. József Műhely, Budapest.
69. McBroom, W. H. – Steele, J. L. (1972): Conceptual and Empirical Dimensions of Health Behavior. *Journal of Health and Social Behavior*. 13/4. 382-392. Published by: American Sociological Association.
70. McLaine, J. (szerk.) (1992): *Alkohol és más drogok. Tanári kézikönyv*. Soros Alapítvány, Budapest.
71. Meleg Csilla (2001): *Egészség (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés)*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
72. Meleg Csilla (2002): Iskolai egészségnevelés: a feladat újrafogalmazása. *Magyar Pedagógia*. 2002/1. 11-29.
73. Meleg Csilla (2005): Az oktatási - nevelési intézmény, mint pszichoszociális környezet. in: Aszmann Anna (szerk.): *Iskola – egészségügy*. OGYEI, Budapest. 40-51.

74. Meleg Csilla (2006 a): Az iskolai egészségnevelés koncepcionális keretei. in: Bárdossy Ildikó – Forray R. Katalin – Kéri Katalin (szerk.): *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 191-213.
75. Meleg Csilla (2006 b): *Az iskola időarcai*. Dialóg Campus, Budapest.
76. Nádasi Mária (2004a): A dokumentumelemzés. in: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 317-330.
77. Nádasi Mária (2004b): A kikérdezés. in: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 171-211.
78. Nagy Judit (2005): Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában. *Magyar Pedagógia*. 2005/4. 263-282.
79. Németh Ágnes (szerk.) (2007): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. OGYEI, Budapest. 112-126.
80. Németh Ágnes – Költő András (szerk.) (2011): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja* 2010. OGYEI, Budapest. 11-21.
81. Ollé János (2006): Az iskola mint szervezet. in: Golnhof Erzsébet (szerk.): *Az iskolák belső világa*. Bölcsész Konzorcium, Budapest. 13-28.
82. Országos Egészségfejlesztési Intézet (2007): *Egészségfejlesztés az iskolákban. Akkreditált továbbképzési programmal párosuló, komplex iskolai egészségfejlesztési tananyagok áttekintése*. (tanulmány) <http://www.oefi.hu/ipb.pdf> [letöltés ideje: 2007.07.27.]
83. Paksi Borbála – Felvinczi Katalin – Schmidt Andrea (2004): *Prevenció/ Egészségfejlesztési tevékenység a Közoktatásban*. Kutatási Jelentés az Oktatási Minisztérium megbízásából. 4-68.
84. Paksi Borbála – Kerek Judit – Felvinczi Katalin (2004): Prevenció. in: Nyírády Adrienn, Felvinczi Katalin (szerk.): *Jelentés a magyarországi kábítószerhelyzetről*. ICSSZEM, Budapest. 53-64.
85. Paksi Borbála – Schmidt Andrea (2006): Pedagógusok mentálhigiénés állapota. *Új pedagógiai szemle*. 2006/6. 48-64.
86. Parsons, T. (1972): Definitions of health and illness in the light of American values and social structure. in: Jaco, E – Gartley, E.: *Patients, Physicians and Illness: A Sourcebook in Behavioural Science and Health*, Collier-Macmillan, London.
87. Petőné Csima Melinda (2012): Az egészségmagatartás és a koherencia-érzet szerepe az életminőség formálásában. Középiskolások szubjektív jól-létének, egészségmagatartásának valamint koherenciaérzetének kvalitatív és kvantitatív

módszerekkel történő vizsgálata. PTE Bölcsészettudományi Kar „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.

88. Pikó Bettina (1999): A szex(educáció) csapdái. *Egészségnevelés*. 1999/4. 149-150.
89. Pikó Bettina (2007): A serdülőkori egészségmagatartás pozitív pszichológiai megközelítése. in.: Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyi Gyöngyi (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 73-89.
90. Podráczky Judit (2007): *Óvodaügy a 19. századi magyar társadalomban*. Doktori értekezés. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
91. Rácz József (2004): *Addiktológia. Tünettan és intervenciók*. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, Budapest. 89-117.
92. Samdal, O. – Dür, W. (2000): The school environment and the health of adolescents. in: Currie, C., Hurrelmann, K., Settertobulte, W., Smith, R., Todd, J. (eds.): *Health and Health Behaviour Among Young People. International Report from the 1997/98 HBSC survey*. WHO policy for children and adolescents. Issue 1. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, 49-64.
93. Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
94. Sexter, J., Sullivan A.P., Wepner S.F., Denmark R. (1984): Substance abuse: Assessment of the outcomes of activities and activity clusters in schoolbased prevention. *International Journal of the Addiction*, 19/1:79-92.
95. Simonyi István (szerk.) (2004): *Segédlet az iskolai egészségnevelési, egészségfejlesztési program elkészítéséhez*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
96. Symons, C. – Cincinelli, B. – James, T. C. – Groff, P. (1997): Bridging student health risks and academic achievement through comprehensive schoolhealth program. *Journal of School Health*, 67/6, 220–227.
97. Somhegyi Annamária (2008): *Az iskolai egészségfejlesztés tanulási eredményességet javító hatásának bizonyítékai*. http://www.ogk.hu/files/Egfejl_es_tanulas.pdf [letöltés ideje: 2011.02.25.]
98. Stewart-Brown S. (2006): *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health*
99. *promoting schools approach?* WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network report), Copenhagen. <http://www.euro.who.int/document/e88185.pdf> [letöltés ideje: 2011.02.25.]

115. Varga Károly (2005a): Szalutogenezis – „a visszacsapás rugóhatása”. *Egészségfejlesztés*, 2005/1-2. 38-42.
116. Varga Károly (2005b): A szalutogeneziszről – képen és fogalomban. *Egészségfejlesztés*, 2005/3. 15-22.
117. Várnai Dóra - Örkényi Ágota – Aszmann Anna – Kökönyei Gyöngyi – Balogh Ágnes (2007): A HBSC-kutatás bemutatása: az iskolai környezet és az egészség kapcsolatára vonatkozó legfrissebb eredmények. in: Demetrovics Zsolt – Urbán Róbert – Kökönyei Gyöngyi (szerk.) (2007): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 169-197.
118. World Health Organization (1946): *Preamble to the Constitution of the World Health Organization*, as adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 June, 1946, Official Records of the World Health Organization. 2, 100.
119. Zrinszky László (2002): *Neveléstan*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
120. Zsíros Emese – Örkényi Ágota (2011): Iskola, kortársbántalmazás. in: Németh Ágnes – Költő András (szerk.): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja* 2010. OGYEI, Budapest. 103-113.

Törvényi rendelkezések, rendeletek:

2003. évi LXI. törvény: a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról

<http://www.vbjnet.hu/fooldal/torvtar/kozokt/kozokt.htm> [letöltés ideje: 2011.11.03.]

26/1997. (IX.3.) NM. rendelet az iskola-egészségügyi ellátásról.

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700026.NM [letöltés ideje: 2012.11.16.]

Szerző nélküli on-line elérhető hivatkozások:

CHEF program:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:un25KaroFoJ:www.kollegiumbbogl.sulinet.hu/Drog/prevenici%C3%B3/jobbraCHEFprg.htm+chef+program&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu> [letöltés ideje: 2010.07.29.]

DADA program:

<http://www.dada-orfk.hu/bemu.htm> [letöltés ideje: 2010.07.29.]

Nutrikid Program:

http://ww1.nestle.hu/nutrikid/felnotteknek_program.aspx [letöltés ideje: 2012.03.15.]

Mellékletek

1. sz. melléklet

A félig strukturált igazgatói interjú kérdéseinek vázlata

Félig strukturált interjúkérdések az **iskolaigazgatóknak**

Bevezetés: Az interjú céljának meghatározása (az iskolai egészségnevelés és az iskola mentálhigiénés szemléletének megismerése)

Az iskola szervezeti jellemzői, a beiskolázási körzetébe való beágyazottsága:

1. Kérem, hogy mutassa be iskoláját annak típusa, a tanulók és a dolgozó pedagógusok létszáma (az osztályok száma és azok átlagléttszáma) alapján!
2. Melyek az iskola arculatát meghatározó sajátos célkitűzések, nevelési elvek?
3. Mi jellemzi iskolája beiskolázási körzetét, a városrész (esetleg más hozzátartozó települések) természeti és társadalmi sajátosságai alapján? (a városrész jellege, a tanulók szociokulturális háttere, a hátrányos, valamint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya, roma tanulók aránya, más etnikai kisebbség megjelenése)
4. Az iskola fenntartójának vannak-e speciális elvárásai az iskolával szemben? Milyen elvárások ezek, és mennyiben próbál eleget tenni ezeknek az iskola?

Az iskolai egészségfelfogás, az egészségnevelési célrendszer

5. Ön szerint mit jelent az egészség és az egészségnevelés?
6. Volt-e olyan szervezett alkalom, hogy a tantestület megvitatta az egészség és az iskolai egészségnevelés tartalmát? Milyen módon tették ezt?
7. Mennyire sikerült konszenzusra jutniuk e kérdésben? Mi jelenti a kiindulási alapot iskolájuk egészségnevelésében? Mire alapozták a célkitűzések meghatározását?
8. Az iskolájuk egészségnevelésében melyek a prioritások, a fő célkitűzések?
9. Kik vettek részt az iskola egészségnevelési programjának a kidolgozásában? Miért éppen ők?

Az iskola mentálhigiénés szemlélete

10. A saját iskolájuk egészségfejlesztésében, immár a jelenben gondolkodva, milyen szinterek és tevékenységek kapnak kiemelt figyelmet? Miért ezek?
11. Kérem, hogy a pedagógusok egészségmagatartásából emelje ki azokat az elemeket, amelyek az iskolában megmutatkozva mintaadók a tanulók számára!

12. Ön, mint igazgató, mikor értesül-e a tanárok és diákok között zajló konfliktusokról? Milyen szinten vár el tájékoztatást ezzel kapcsolatban, és milyen módon kapcsolódik be ezek megoldásába? Kérem, meséljen el egy ideillő esetet és annak a megoldását!
13. Ön, mint igazgató, értesül-e rendszerint a pedagógusok és szülők között zajló konfliktusokról? Milyen esetekben várja el, hogy bevonják Önt is a megoldásba? Kérem, meséljen el egy ezzel kapcsolatos esetet!
14. Igazgatóként bevonódik-e a pedagógusok között zajló konfliktusok megoldásába? Milyen esetekben és milyen módon történik ez? Kérem, mutasson be egy ilyen esetet!
15. Amennyiben Ön és pedagóguskollégája között alakul ki nézeteltérés, azt általában hogyan próbálja megoldani? Meséljen erről egy esetet!
16. Tartanak-e a tantestületben szervezett módon az iskolai konfliktusok és problémák kapcsán eszmegbeszéléseket? Ha igen milyen céllal, milyen szervezeti keretben, és a pedagógusok körében milyen népszerűséggel?
17. Tudna-e mondani olyan példát, amelyben a tantestület egészének, vagy egy részének öntevékeny (nem az iskolavezetés által motivált) együttműködése valósult meg az iskolai jól-lét érdekében?
18. Volt-e olyan együttműködés, amely az iskola formális közösségeinek a keretein túlmutatott, illetve össze is kötött formális közösségeket?
19. A tanulók milyen kérdésekben és milyen módon vehetnek részt az iskolai szabályok alakításában? Mennyire érzik aktívnak a tanulók ilyen irányú tevékenységét?
20. Az iskolában milyen módon és milyen konszenzus alapján történik a normasértésnek a szankcionálása?
21. Elvárja-e az iskolavezetés, hogy az osztályfőnökök elvégezzék tanévenként, vagy más rendszerben az osztályok szociometriai vizsgálatát? Miért igen és miért nem?
22. Legyen szíves, soroljon fel olyan tényezőket, melyek saját iskolája klímáját negatív és pozitív irányba befolyásolják?
23. Ön összességében hogy érzi magát saját iskolájában?

2. sz. melléklet

A félig strukturált pedagógus interjú kérdéseinek vázlata

Félig strukturált interjúkérdések a **pedagógusoknak**

Bevezetés: Az interjú céljának meghatározása (az iskolai egészségnevelés és az iskola mentálhigiénés szemléletének megismerése)

Az iskolai egészségfelfogás, az egészségfejlesztési célrendszer

1. Ön szerint mit jelent az egészség és mit az egészségnevelés?
2. Született-e tantestületi konszenzus akár az egészség és egészségnevelés értelmezését, akár a céljait illetően? Mire alapozták a célkitűzések meghatározását?
3. Az egészségnevelési program kialakításában milyen szerepe volt és ebben a munkában kikkel és hogyan működött együtt?
4. Milyen lehetőségeket, adottságokat lát az iskolában arra, hogy a pedagógusok a tanulók egészségmagatartását befolyásolják?
5. Ön milyen lehetőségekkel él a mindennapi munkája során, és melyekben érzi akadályozva magát? Milyen akadályozó tényezőkkel találkozik?
6. Az Ön meglátása szerint a kollégái milyen tevékenységeket és módszereket preferálnak az egészségnevelő munkájukban?
7. Vannak-e a tantestületben olyan kollégák, akik úgy érzik, hogy az egészségnevelés nem tartozik a feladataik köré, vagy nem kompetensek ebben, ezért nem is tesznek semmit ez ügyben?
8. Milyen módon és milyen szempontok alapján értékelik az iskolai egészségnevelést? Az értékelés alapján módosítják-e az egészségnevelés céljait, módszereit, esetleg a kiindulási alapot?
9. Kérem, hogy a pedagógusok egészségmagatartásából emelje ki azokat az elemeket, amelyek az iskolában mintaadók a tanulók egészségmagatartása szempontjából!
10. Ha saját magát kellene jellemeznie, akkor a meglátása szerint milyen mintát közvetít a diákok felé az egészségmagatartásával?

Az iskola mentálhigiénés szemlélete

11. Ha Önnek egy diákkal nézeteltérése támad, akkor milyen módon próbálja azt megoldani? Mikor vonja be az iskolavezetést a konfliktus megoldásába? Kérem, meséljen el egy ideillő esetet és annak a megoldását!
12. Ha Önnek szülővel támad konfliktusa, akkor milyen konfliktusmegoldó stratégiát alkalmaz? Mikor vonja be az iskolavezetést a konfliktus megoldásába? Kérem, meséljen el egy ideillő esetet és annak a megoldását!
13. Ha a tantestületben egy másik pedagógussal támad konfliktusa, akkor milyen konfliktusmegoldó stratégiát alkalmaz? Bevonja-e az iskolavezetést a konfliktus megoldásába? Kérem, meséljen el egy ideillő esetet és annak a megoldását!
14. Ha Önnek az iskolavezetéssel támad konfliktusa, akkor hogyan próbálja azt megoldani? Kérem, meséljen el egy ideillő esetet és annak a megoldását!

15. Tartanak-e a tantestületben szervezett módon az iskolai konfliktusok és problémák kapcsán esetmegbeszéléseket? Ha igen milyen céllal, milyen szervezeti keretben, és a kollégák körében milyen népszerűséggel? Ha nincsenek szervezett megbeszélések, akkor az osztályfőnökök, vagy a munkaközösségek kisebb csoportjai megosztják-e az ezzel kapcsolatos tapasztalatokat egymással?
16. Tudna-e mondani olyan példát, amelyben a tantestület egészének, vagy egy részének öntevékeny (nem az iskolavezetés által motivált) együttműködése valósult meg az iskolai „jól-lét” érdekében?
17. Ön milyen szempontok szerint ítéli meg a diákjai tanulási teljesítményét, a teljesítményértékelésben milyen gyakorlatot követ?
18. Mivel segíti az Ön által tanított osztályokban a gyerekek összetartását, együttműködését, egymás elfogadását?
19. Ön szaktanárként, illetve osztályfőnökként bátorítja-e a gyerekeket arra, hogy aktívan vegyenek részt az iskolai szabályok alkotásában? Mivel érvel, mivel ösztönzi őket?
20. Ön osztályfőnökként illetve szaktanárként milyen módon szankcionálja az iskolai szabályok megsértését? A szankciók alkalmazásában tantestületi konszenzust vagy egyéni szempontokat is követ?
21. Legyen szíves, soroljon fel olyan tényezőket, melyek az iskolája klímáját negatív és pozitív irányba befolyásolják!
22. Ön összességében hogy érzi magát saját iskolájában?

3. sz. melléklet

Az intézményegység-vezetőkkel és a pedagógusokkal készített interjúk időpontja

<i>Iskola kódolt megnevezése</i>	<i>Igazgatói interjú</i>	<i>Pedagógus interjú tanár 1</i>	<i>Pedagógus interjú tanár 2</i>
„Hagyományos” iskola	2010.06.28. 10.00	2010.09.02. 13.00	2010.09.01. 13.00
„Stigmatizált” iskola	2010.06.23. 13.30	2010.08.26. 10.00	2010.08.26. 10.00
„Holisztikus” iskola	2010.07.01. 10.00	2010.07.06. 11.00	2010.08.18. 10.00
„Szervezetfejlesztő” iskola	2010.06.24. 9.00	2010.08.31. 13.00	2010.10.12. 11.00

4. sz. melléklet

Idézet a „Szervezetfejlesztő” iskola igazgatójával készült interjúból. Téma: a mentálhigiénére alapozott pedagógiai koncepció kialakításának folyamata.

„’94-ben végeztünk egy igény, most már azt mondjuk igényfelmérést. Akkor csak kutattuk a szülők, gyerekek és a pedagógusoknak véleményét és egy vonzó iskolakoncepciót kerestünk, és a visszajelzések alapján azt tapasztaltuk, hogy egyirányba mutattak a dolgok, tehát mindenképpen a lelki egészségnevelés terén kellett volna valamit lépni. Akkor mi létrehoztunk egy 10 fős teamet, hogy gondolkodjunk, hogyan lehetne ezt formába önteni, hogyan lehetne ebből valamit az iskolában kitalálni. Valahogy így május végén volt egy utolsó megbeszélésünk, és utána szeptemberben próbáltunk ezzel valamit kezdeni. Most az, az igazság, hogy először olyan hatalmas léptékben gondolkodtunk, hogy valahogy nem jutottunk sehová. Plusz ebben a teamben voltunk valami „tizenikszen”, tehát nagyon sokan voltunk. Nem működött ez a dolog semmilyen módon. Sokat akartunk, sokan voltunk, vívódtunk rajta, nem igazán körvonalazódtak a dolgok. (...) És itt jött képbe a Meleg Csilla, aki egy tanulónk anyukája volt, és tulajdonképpen ő ismertetett meg minket ezzel a globális egészség fogalommal, ami 4 tényezőből áll, amiket itt elmondtunk: mozgás, táplálkozás, élvezeti szerek és a környezethez való viszony. Itt kiderült, hogy ez a három egymástól független, viszont a környezethez való viszony, a lelki egészség az összes többire hat. Tehát, ha ott elindítunk valami kedvező folyamatot, akkor az, az összes többire is hatással lesz. Most a lelki egészségnevelés nehezen megfogható, nehezen mérhető, nem is igazán tudjuk. Én azt gondolom, amikor itt eredményeket várnak, nem mérhető. Nem mérhető, de azt gondolom, amit egy iskola meg tud tenni, azt mindenképpen meg kell tenni, meg ugye azért azzal is szembesülni kell, hogy az iskola csepp a tengerben. A gyereket millió egy hatás éri. A legerősebb a család. Ezt mi nem tudjuk kivédeni, nem tudjuk semmissé tenni. Aztán a társadalom, a kortárscsoport, az egyebek. Mindig azt mondják, az, hogy mi lesz a gyerekből, az 60%-ban a családon múlik, de én azt gondolom, egy iskolának meg kell tenni azokat a lépéseket, amiket meg tud tenni. Így alakult az ki, hogy lelki egészségnevelés és mentálhigiéné. Mi nem kampányokat terveztünk, hanem azt gondoltuk, hogy át kell hatni az iskola mindennapjait. Megalkottuk ezt a bizonyos egészségprogramot, kiemeltük azokat a területeket, amik fejlesztésre szorulnak. Ugye, az első az, hogy a gyerekek legyen megfelelő önértékelése, énképe. Ez az alapja mindennek. (...) Két olyan könyvünk van, aminek a játékaikat használjuk. Az egyik a Szekszárdi Júliának a könyve, amit tényleg az osztályfőnöki órákon használunk, a másik pedig Csendes Évának az Életvezetési ismeretek és készségek. Ezt a tanfolyamot, az Éva tanfolyamát gyakorlatilag a tantestület egésze elvégezte. Néhányan részletekben, aztán én, amikor nála jártam – ez is a 90-es években volt – akkor én elhatároztam, ha egyszer lehetőség lesz, akkor az egész tantestületet megpróbálom bevonni. (...) Ez egyrészt csapatépítésnek is nagyon jó volt, másrészt az Évának ez az anyaga, ez a mi lelki egészségnevelésünkkel teljesen szinkronban van. Tulajdonképpen kész anyagot kap az osztályfőnök.” (Szervezetfejlesztő iskola, igazgató).

5. sz. melléklet

Idézet a „Holisztikus”iskola pedagógusával készült interjúból. Téma: Az iskola saját kortársoktatásának és kortársképzésének a bemutatása.

„ (...) a külső iskolán kívüli kortársoktató annyiban jó, hogy a gyerekek tudták, hogy jött egyszer, aztán kipipálva. Ami igazán nem fejt ki olyan hatást, mint amikor a társai közül van valaki, aki egy témából fölkészül, vagy ügyesebb, vagy valamit szívesebben csinál és ő bármikor elérhető, mert ott van közöttük. És őt kérdezni lehet, vagy vele beszélni lehet. Igazán csoport úgy alakul, hogy válogatni kell azokat, akik szívesen vennének részt ebben a felkészítésben, de össze kell őket egy picit fésülni. Megtanulni azt, hogy mit jelent az, hogy csoportként működni, mi az, hogy összeadni a tudásunkat és egymást segíteni és megnyílni a társak előtt. Akkor, hogyha van reális énképe annak, aki egy ilyen csoportba belép, akkor egészen más a helyzete, és nem mechanikusan ad vissza dolgokat, hanem alkotó tagja lesz a csapatnak. (...) Most azzal kezdtük a kortársoktató csoportot, hogy egy hétvégét együtt töltött a társaság, hetedikesek, fiúk – lányok. És mindenfajta lehetőséget, helyzetet kipróbáltak

ahhoz, hogy magukról és a társukról sok mindent megtudjanak. Ahogy eljutottak oda, hogy képesek közösen cselekedni, közösen tenni bármit, akkor kezdődött meg a speciális témák szerinti felkészítés. Az első, az a szelektív hulladékgyűjtés volt, aztán a következő most már az egészséges táplálkozásból a zöldség - gyümölcsfogyasztás. (...) Adott volt a szelektív hulladékgyűjtés az iskolában, mert komoly előkészületek után jutottunk el oda, hogy ez természetes. A mindennapokban, hogy szelektíven gyűjtünk. Vannak gyerekek, akiket fölkészíteni kell erre, mert ez nem adott, meg tudott mindenkinek, és egy pályázat adott lehetőséget arra, hogy valami pénzügyi segítséget szerezzünk, hogy tényleg el tudjunk menni, meg tényleg együtt tudjuk tölteni ezt a hétvégét. És itt a témát hirdettük meg, hogy akit tényleg érdekel, az jöhet, kipróbálhatja magát. A következő most az egészséges életmódra nevelésben a táplálkozás volt az aktuális ezen a héten, de a mozgásra, mozgástervezésre – nem lehet ezeket sem elválasztani egymástól – az energiaegyensúly fenntartása sokkal fontosabb, minthogy mindenről precízen tudja, hogy mi az összetétele, meg milyen vitaminokat tartalmaz. Ide az ötödikesek érdeklődnek, hogy a kimenő nyolcadikosok után ők szerveznék a mozgásprogramokat, ezt kapcsolnánk össze a hetedikesek közül kibővült csoporttal, ahol van magja a kortárs csoportnak, akik segítenek már a következők képzésében. És innentől bármi téma felvetődik, a gyerekek összeállnak, és ha szeretnének továbblépni, akkor mi megszervezzük a lehetőséget és a tudást megadjuk hozzá. Ez lenne az alapja a „Hozd a formád!” programnak és sok-sok más programnak is az iskolában. Hogy a gyerekek keressék meg, hogy, mik azok, amik problémák és mik azok a kérdések, amikre ők választ keresnek, és ehhez kapnak segítséget, hogy ezt megtalálják. A közösen kitalált célok, azok mindig inspirálóbbak, mint hogyha a felnőtt tukmálja rájuk, és amit jó látni, hogy a mi gyerekeinknél ez természetessé vált. Hogy lehet kérdése, lehet ötlete és kérhet segítséget.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

6. sz. melléklet

A pedagógusok szabályfelfogásáról és szankcionálásáról szóló interjúrészletek a „Hagyományos” iskola esetében

„Én arra kérlek, hogy a beszélgetés után gyere be az osztályba. Gyere le az osztályterembe, mert én úgy kezdtem ezt az évet, hogy lovagok, gyűjtőmunka a lovagokról. Igen ám, de előtte szabályokat állapítottunk meg magunknak. Először én felírtam egy-két szabályt és utána csomagolópapíron egy-két szabályt ők is megfogalmaztak. Az egyik szülő a lovagrendnek a tagja, és ő is elmondta a lovagoknak a szabályait, és az általunk felírtak és a lovagok szabályai megegyeztek. Csodálatos. A házirendet mindig az első napon végigbeszéljük, átbeszéljük természetesen az ő nyelvezetüknek megfelelően, és ők mondják, nem nekem kell, hogy mik is azok a szabályok, mit szeretnének, mi legyen. Nekik is legyen lehetőségük a szabályok alkotásába, de van egy iskolaérdek, egy iskola szabályzat, házirend, amit be kell tartani. Mindig azt szoktam mondani, hogy a közlekedésben mi történne szabályok nélkül. Ugyan ilyen ez az iskolára vonatkozó házirendünk, de én sosem hagyom őket ki, tehát van lehetőségünk mindig arra, hogy ők is hozzanak szabályokat, amikor csoportmunkában dolgozunk, a saját szabályuk által dolgozzanak együtt.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Én megpróbálom az iskolában, ha nem tudom, és nem lehet, akkor beszélünk először közösen, hogy mit tehetnénk ennek érdekében, én mindig szabok egy kis időt. Tehát ha egy hétig nem hozza a felszerelését, legyünk egy kicsit humánusak, kérem a szülőt, hogy figyeljen jobban a gyerekre. Nekem ez bevált, nem vagyok híve, hogy beírogassak, én magamnak jegyzem, elmondom, hogy három otthon hagyott felszerelés után jelzek a szülőnek. Próbálom megtudni, hogy miért történt az, hogy otthonmaradt a felszerelés. Én a kicsiknél nem a gyereket hibáztatom, hanem a szülőt, mert a szülői odafigyelés nem történt meg, főleg az első-második osztályosoknál. Egy elsős pici gyerek hogy tud mindenre odafigyelni, hogy tud bepakolni? Nem mindig a gyerek hibája. Harmadik-negyedikben ez természetes, vannak erre megfelelő dolgok, akkor egy kis mínuszt kap a gyerek, de három mínuszig nem jutunk el. Lehet, hogy kiváltságos helyzetben vagyunk, de nincs erre példa, hogy valaki ne hozza el a testnevelés felszerelését, egy-egy véletlenül előfordul.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Az utóbbi években a jogok kicsit előtérbe kerültek a kötelességek meg háttérbe. Én annak vagyok híve, ha együtt működik a kettő. Amikor elértünk egy olyan szintre, hogy ők már érettek arra, hogy tudják, hogy mik a kötelességeik, akkor a jogokat is érvényre tudjuk juttatni. Tehát azt gondolom, hogy ehhez fel kell nőni. És a szülő kicsi korban elindítja a gyereknevelést, és ha már egyedül megy és fölér addig, hogy elérje az asztalt, akkor azt megmondom, hogy ezt nem szabad, és azt is megmondom, hogy miért. De, de azt mondom, hogy nem szabad. Szerintem, ha én megmondom nagyobb korban is az adott szituációban, hogy én így szeretném, hogyha csinálnád, akkor én szívesen meghallgatom őt, és hogyha olyan az, az adott dolog, akkor be is építem. Ha csak azzal jövünk elő, hogy én ezt, meg ezt, meg ezt akarom, és közben nem tudok együttműködni a másik féllel, akkor ő esetleg tapasztaltabb és jó felé akar terelni, akkor az úgy nem működik.” (Hagyományos iskola, tanár 2).

„Az iskola házirendjéhez nyilván én is lojális vagyok. Azt gondolom, hogy aki idejön tanítani, annak el kell fogadnia a házirendet, mert ha nem így van, akkor gond van. De azért azt gondolom, hogy mindenkinek vannak egyéni dolgai. Mondtam a gyerekeknek is, hogy minden alkalommal, ha bármi dolog történik, akár egymás között például, vagy amit én észlelek, akkor, ha olyan dolog történik, amihez nekem is közöm van, akkor keressenek meg engem és próbáljuk ezt megbeszélni (...)” (Hagyományos iskola, tanár 2).

„Általános iskolában is, a diákönkormányzatnak egyetértési joga van a házirend tekintetében. Tehát, amíg ők nem értenek egyet a házirendben foglaltakkal, addig nem is léphetne érvénybe. Tehát, külön az általános, külön a gimnáziumi diákönkormányzatot megkérdezzük a házirendről. (...) Ebben még fejlődhetnénk, mert ott megismerik, volt olyan, hogy előre megkapták és akkor lehetett véleményeket gyűjteni. De legtöbb esetben ott ismertetjük a gyerekekkel, nem mi, hanem a diák önkormányzatot pártoló tanár. Elmondja, hogy miből áll a módosítás, mert tulajdonképpen sosem vadonatúj házirendet készítünk, hanem bizonyos pontjaiba nyúlunk bele és akkor megvitatják.” (Hagyományos iskola, igazgató).

7. sz. melléklet

A pedagógusok szabályfelfogásáról és szankcionálásáról szóló interjúrészek a „Stigmatizált” iskola esetében

„De meg kell, hogy mondjam, mióta ezzel az újfajta módszerrel dolgozunk, sokkal kevesebb ilyen van. Mivel úgy van, hogy csoportban dolgoznak, és a kooperatív tanulásszervezés az alap minálunk már elsőtől kezdve, így kiemelten kezeljük a szociális kompetenciának a fejlesztését, ugye, ebbe beletartozik az is, hogy megvannak a gyerekekhez megfogalmazott szabályaink. Tehát, a gyerekek tudatában vannak annak, hogy mik a szabályok és mik az elvárásaink. Ezeket mindig szem előtt is tartjuk és ezek a szabályok nem olyanok, hogy mi mondjuk meg nekik, hanem övelük közösen fogalmazzuk meg ezeket. Ez ki is van rakva minden osztályterembe, hogy mik azok, amiket ők is elfogadnak, és ezek gyereknyelven vannak megfogalmazva. És ugyanezt tesszük – van egy projektünk minden év elején, ami arról szól, hogy amilyenek vagyunk – egy-másfél hónapon keresztül, attól függ, hogy melyik évfolyamon, minél kisebbek, annál hosszabb ideig. Minél nagyobbak, pl. nyolcadikban elég egy hónap is, mert akkor már tudják a szokásrendet. És ez nagyon fontos, hogy tudják mik a szabályaink, amit a szülők felé is kommunikálunk. És így nem is kell különösebben magyarázni, mert magától jön, hanem csak azt mondja a tanár a diáknak, hogy nézd csak (az osztályban kitett szabály gyűjteményre mutatva), vagy a társai mondják. (...) Tehát, van az általánosabb házirendünk, de ezen kívül még minden osztályban 5-6 szabály van, amire kiemelten figyelnek, mert úgy gondolják, hogy azon a téren van még mit javulniuk. (...) Van egy diákönkormányzatunk, ami a házirend megalkotásába is részt vesz. Ugye, van egy alapunk és azt megnézzük minden évben, hogy azon miképpen változtassunk, hogy az jó-e, vagy nem jó.” (Stigmatizált iskola, igazgató).

„Már onnantól kezdve, hogy ez iskolaotthon, hogy ez egész napos, ennek vannak szabályai is, ez az egyik. Beletartozik, hogy az osztály alkot saját magától is, megbeszéljük, és le is szoktuk írni, de ezek nagyon egyszerű szabályok. Például, itt van egy ilyen alsós (mutatja), hogy mondjuk abban az évben, a félévben megfogalmaztunk négy ilyen szabályt és akkor naponta, tehát ez a napi beszélgetéshez hozzá tartozik, hogy ma melyik lesz az, amelyiket - ők választhatják meg, hogy, akkor ma halkan fogunk beszélni - megpróbáljuk betartani. Mi például ezt a négyet fogalmaztuk meg, ez a tavalyi.” (Stigmatizált iskola, tanár 1).

„Ami érdekes dolog (a felső tagozatban – szerző), hogy tulajdonképpen azok a dolgok, amiket esetleg nem tartanak be, valamilyen szinten őket is zavarja. Osztályszinten természetesen, de sokszor jártam úgy, hogy olyan gyerek fogalmazott meg egy szabályt - és magamban először nevettem is - aki pont azt nem tartja be, és neki mindig ebből vannak konfliktusai. És tőle próbáltunk tanácsot kérni, de akkor hogyan tartassuk ezt be mindenképpen. Felsőben, ami tavaly év elején gond volt sokszor, és nem tudom, hogy itt is (keres a lapon), igen, itt is írják (rámutat az ezzel kapcsolatos szabályra), a mobiltelefon. Ugye, most már hiába hátrányos helyzetű a gyerekeink nagy része, nagyon sokaknak van mobiltelefonja. És ez gond volt a házirendben is, hogy hogyan fogalmazzuk meg. Azt hiszem úgy került be - mert van egy iskolai házirend is, meg vannak az osztálynak is szabályai - próbáltuk úgy megfogalmazni, hogy ugye, azt sem lehet mondani, hogy megtiltjuk a mobiltelefont, hogy hozza magával, viszont amíg a tanulási folyamat van, tehát a tanórák vannak, addig nem kapcsolhatja be. Felsőben ott kezdődtek a gondok, hogy nem bírta megállni és a szünetben elkezdett játszani. Igen ám, de hát becsöngettek és van, aki akkor sem tette el, próbálkozott vele. És akkor muszáj volt, úgymond, keményebb szabályokat kitalálni és akkor osztály szinten is volt, ahol le is írták, hogyha tanórán, vagy iskolaidőben valakinél működő telefont találunk, azt elveszi a szaktanár vagy az osztályfőnök, és csak a szülőnek adjuk oda. A szülőnek külön be kell jönni érte, ez, egy külön tortúra, és itt már a gyerek is elgondolkodott, hogy akkor tényleg ezt be kellene tartani.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

„Rugalmasnak kell lenni, tehát, most egy olyan példa jutott eszembe, hogy rendbontás történt az egyik 7. osztályban tavaly és kiborították az ott tanító tanárt. Le is állt az óra, számon lettek kérve, szerintem még talán az igazgatónak is szóltak valami miatt. És az lett a büntetése a két fiúnak - azt kell tudni, hogy tavaly készült el nálunk a salakos futópálya, amit tulajdonképpen nagyon sok hétvégén a tanárokkal a gyerekek, szülők közösen építettek, mindig, amikor volt rá egy kis idő - hogy akkor, amikor a többieknek mondjuk mozgás volt meg foci, amit szerettek, amíg a többiek fociztak, addig ők a pálya szélén építettek, segítettek. Természetesen olyan dolgot, amit a gyerek megtehet, fizikailag nem olyan megterhelő. De mégis, volt egy olyan büntetés, hogy nem játszhatott a többiekkel. És ők ezt komoly büntetésnek is vették. De, hogyha én ezt mondjuk a saját osztályomban tettem volna meg, vagy ott lett volna egy ilyen, akkor az én gyerekeim nem érezték volna ezt büntetésnek, mert ők meg csak hogy segíthessenek, meg hogy kimehessenek, hogy ne kelljen az osztályteremben bent lenni egy akármilyen órán, önekik ez jutalom lett volna, tehát erre is nagyon figyelniük kell. És ehhez is rutin kell, hogy az ember mindig tudja azt a hathatós és jó választ, arra a lépésre. Van, amikor sikerül és van, amikor kevésbé.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

8. sz. melléklet

A pedagógusok szabályfelfogásáról és szankcionálásáról szóló interjúrészletek a „Szervezetfejlesztő” iskola esetében

„Ez nagyon nehéz, és a tantestületen belül sokszor ez vitatéma és mindig azt mondják, hogy nem vagyunk egységesek. Én meg mindig azt mondom, hogy de, én úgy gondolom, hogy egységesek vagyunk. Az értékrendünk, úgy gondolom, hogy az a morál, amit mi követendőnek tartunk. Azt gondolom, a normáink azonosak. Amiben különbözőek vagyunk, azok a módszereink, a személyiségünkben adódóan. Én egy ilyen pozitív megközelítésű vagyok, a másik meg inkább úgy

gondolja, hogy azzal hoz ki a gyerekből valamit, ha keményen bánik vele. Én azt mondom, hogy talán ez sem baj, mert érje a gyereket minél több hatás, hiszen ha kikerül az életbe, ott is így lesz. És akkor a gyerek is rájön utólag, hogy ő tényleg, „de hülye voltam”. Vagy ha ideküldik a gyereket, hogy katasztrófa, ahogy viselkedett és akkor azt mondom, ha többet nem jössz ide, akkor kapsz egy igazgatói dicséretet. Volt, nem is egy ilyen, és adtam év végén, és olyan büszke volt, hogy eljutott odáig, hogy kapott egy igazgatóit. Van olyan kolléga, aki azt mondja, hogy kizárt dolog és leordítja a fejét. Tehát, következetesek vagyunk. Nem nézzük el a trágár beszédet, nem nézzük el késéseket, csak másképp, más módszerekkel próbáljuk. Próbáltunk következetes szankciókat. Van nekünk egy úgynevezett fegyelmi füzet, ami minden órán ott van az osztálynál és a szaktanár beírja, hogy kinek hiányzott a házi feladat, ki késett, ki volt rendbontó, kit dicsérünk meg, illetve az osztály összességében hány pontot kap. A nulla a legjobb, és ha nagyon rossz, akkor öt. Nem nagyon vannak öt pontos osztályaink. Ezt hajdanában még ki is értékelték, és csináltak belőle egy versenyt. Mikor én igazgató lettem, akkor azt mondtam, hogy nem. Azt mondtam, hogy a világon olyan gyerek nincs, aki majd a fegyelmi füzet miatt fog fegyelmezetten viselkedni. Ez arra legyen, hogy az osztályfőnöknek legyen egy képe arról, hogy kik késnek - itt is napi szinten beszélgetnek, de talán el is felejtődik - kik azok, akik nem csinálnak házi feladatot, nincs felszerelésük. Tehát inkább az osztályfőnöknek egy visszajelzés. Ennek a fegyelmi füzetnek volt egy szankcionáló hatása, hogy aki 10-szer bekerül egy hónapban, vagy egyáltalán egy bizonyos időszakban, az kapjon osztályfőnöki figyelmeztetést. Itt is megállapítottuk, hogy nem biztos, hogy az a 10 után (kell, hogy jöjjön - szerző), mert sokszor azt gondolom, hogy a pedagógus példát akar statuálni, és amikor már nem bír a gyerekekkel, akkor beír valakit a fegyelmi füzetbe. Kit fog beírni?” (Szervezetfejlesztő iskola, igazgató).

„Az iskolai szabályokat a munkaközösségek minden esetben megvitatják, megtárgyalják, kiegészítik, ha kell, korrigálják. Ebben nekem, mint alsós munkaközösség-vezetőnek van irányító, ill. csapatmunkát vezető részem. A véleményezett, kiegészített, vagy módosított szabályokat ezután az egész tantestület együtt megtárgyalja, megvitatja, végül elfogadja. Az iskolai diákönkormányzatnak egyetértési joga van az iskola Szervezeti és Működési Szabályzatával és a házirenddel kapcsolatban. Véleményezési joga van a tanulókat érintő kérdésekben, és javaslatot tesz az iskolai élettel kapcsolatos minden kérdésben.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 1).

„Az iskolában, mint a legtöbb helyen az agresszív, durva viselkedés, a szemtelen visszabeszélés, a trágár beszéd jellemző, leginkább a normasértések területén. A házirend megsértése a felsőben fordul elő gyakrabban, az alsóban ritkábban. Minden szabálysértést az egyén és a közösség egyetértésével, az esetmegbeszélés után szankció követ, melynek fokozatait a házirend tartalmazza, és minden tanév elején ezt a tanulókkal ismertetjük. A büntetés formáit a normasértés súlyosságának megfelelően adjuk. (...) Az Egész-ség program céljainak megvalósításában hangsúlyt fektetünk az agresszivitás csökkentésére, az erőszakmentes konfliktuskezelésre, a stressz kezelésre, és annak a megelőzésre.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 1).

„Igen, minden év elején megbeszéljük a házirendet, és kiscsoportokból indulva megalkotjuk az osztályunk saját szabályait is. Most ötödikes új osztályom van, ők még kicsik, például tanulniuk kell, hogy nem vágunk egymás szavába. Bár részemről ez már természetes, de ebben is példát mutatok nekik.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 2).

9. sz. melléklet

A pedagógusok szabályfelfogásáról és szankcionálásáról szóló interjúrészletek a „Holisztikus” iskola esetében

„Tehát, én azt kértem, hogy miután nem tanárban, diákban, iskolai dolgozóban, hanem iskolapolgárban gondolkodunk, mindenkinek van kezdeményezési joga ezen a területen, az iskolai életünkben. Maga a házirend az egyetlen olyan törvény, amit magunknak fogalmazhatunk meg, ez új lehetőségeket ad. Itt a portás néni is tehet javaslatot. Az éves beszámolómat úgy fejeztem be, hogy a

jövő év egyik kiemelt feladata a házirendünknek a felülvizsgálata, akár szankció oldalról is. Például, ezek az igazolatlan mulasztások, amik most a kormányunk által is felértékelten jelennek meg. A késéseknek az aposztrofálása, hogyan, mennyit, hányat belőle. Vannak még kialakulatlan, vagy nem eléggé csiszolt részek benne, és ezt is a diákönkormányzatos kolléga fogja koordinálni javaslatokkal. Az ő feladata az, hogy ezek a javaslatok, úgymond ilyen törvénykezdeményezésekké legyenek fogalmazva, hogy amikor ők, már megvitatásra, tárgyalásra előterjesztik, akkor közel kész törvényjavaslatok legyenek a megfelelő fórumokon véleményezési joggal, döntési, elfogadási joggal a testület irányába, úgyhogy ez mindenképpen szükséges.” (Holisztikus iskola, igazgató).

„Én úgy gondolom, inkább terelgetve vannak (a diákok – szerző). Spontán megfogalmazódó igényeik vannak, érdekes módon inkább a komfort irányába, az élhetőbb iskola irányába. Bár, ebben az évben nagyon érdekes, az elégedettségi kérdőíveken a diákokat ezzel a kérdéssel megszólítottuk, és ők úgy fogalmaznak, hogy nem elégedettek azzal, ahogy a tanuló társaik betartják a házirendet. Nem elégedettek sem az ismeretével, sem a betartásával kapcsolatban nem jó elégedettségi számok jöttek ki, én úgy gondolom, ez egy fajta önkritika. Ebből a feladat úgy fogalmazódik meg, hogy meg kell teremteni azt a helyzetet, amiben a gyerekek megismerhetik a házirendet, és ha megismerte, akkor pedig tudja, hogy hol szalad bele a korlátokba, tehát a szankció oldalában is egyfajta nagyobb következetességet várnak el tőlünk.” (Holisztikus iskola, igazgató).

„Mivel, úgy indult az iskolai házirend, hogy a gyerekek első pillanattól kezdve aktív részesei voltak a diákönkormányzaton keresztül, és amikor elkészült az első változat, akkor a diákönkormányzat képviselői vitték az osztályokba, ott megbeszélték, véleményt alkottak róla. És a végleges változatra akkor került sor, amikor véleményezték a szülők is, pedagógusok és gyerekek is, ezért csak olyan van benne, ami teljesen egyértelmű, betartható és kötelességüknek érzik betartani, mert ők is a részesei voltak annak, hogy ezt megalkossuk. Mindenki megkapja a kis füzetet, a kivonatot belőle, ami konkrétan rá vonatkozik, a mindennapjaira. Ha új gyerek van, ő is megkapja, úgyhogy tudja mi, merre, hány lépés. Igazán nincsenek nagy kilengések, és ilyen, hogy fegyelmi tárgyalás, ilyesmire nem kellett sort keríteni. (...) Az apróságok előfordulnak, azokért meg van, hogy milyen fokozat jár. Egy-két gyerekünk eljut az igazgatói figyelmeztetésig, de gyakran az is elég, hogy az igazgató irodájába el kell mondani neki, hogy mit csinált, hogy elbeszélget vele. Ami a házirendben előírás, az mindenkire egyformán vonatkozik. Szerintem, itt nincsen mérlegelésnek helye, mert mindenki tudja, hogy mi az, amivel normát sért és azért mi a következmény. Ezt muszáj megtenni, mert a gyerekek létkérdés az, hogy kapaszkodói legyenek, határok legyenek, mert abban a helyzetben elbizonytalanodik, hogy bármikor, bármit csinálhat. Most még egyszer hangsúlyozom, hogy ezek olyan alapvető együttélési normák, amiket józanésszel nem nehéz betartani, tehát semmi olyan ebben nincsen, amit ne tarthatna be.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

„Az, hogy a szüneteket az udvaron töltik a gyerekek, az a világ legtermészetesebb dolga, a picik, azok szaladnak és mennek, még a tízórait is menet közben eszik, hogy minél hamarabb kiérjenek, mozogjanak. Nem gond ez a nagyobbaknál se nálunk, mert ha egyszer megállapodtunk és megegyeztünk, akkor megy és teszi a dolgát, és neki se árt az, hogyha kimegy a levegőre. Volt idő, amikor kollégáknak az volt a dolga, hogy a folyosóról ki kellett zavarni a gyerekeket, a gyerekek meg próbálkoztak fel szökni másik bejáraton itt-ott-amott. Ez jutott eszembe, hogy a szünetek is ilyen zsörtölődéssel zajlottak, most meg nincs ilyenre gond. A közös szabályalakításba ők is benne voltak, és ez rájuk is érvényes.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

„A szabályokról csak annyit szeretnék mondani, hogy most már több mint 25 éve tanítok. És határozottan ki merem jelenteni, ha nincsenek szabályok egy közösségben, akkor az, nem közösség. Kell szabni korlátokat, mindegy, hogy osztályról van szó, vagy családról. Igenis, kell korlátokat szabni, hogy eddig és nem tovább. Akkor a gyerek biztonságban érzi magát. Tudja, hogy idáig még elmehetek – bár már feszegetem a határt – de az még nem olyan nagy baj, ha nem lépem át. Mert ha nem tudja, hogy meddig mehet el, akkor ő próbálkozik. Az egyik legfontosabbnak tartom, hogy amikor ötödikbe felkerülnek a gyerekek, akkor ezeket a szabályokat lefektessük. És ne csak a

gyerekekkel, hanem a szülőkkel is. De iskolán belül egészen más, mintha elmegyünk kirándulni egy új környezetbe. Ott is le kell fektetni a szabályokat, mert ott esetleg új szabályok jönnek be. Éppen a hely mássága miatt. Bizony, nagyon gyakran le is írjuk ezeket. Elmegyünk egy osztálykirándulásra, kiteszünk egy nagy csomagolópapírt és azt mondjuk, hogy szerintetek mi az, amit feltétlenül írjunk fel. Hogy egymás szobájába kopogtatás nélkül nem megyünk be. Tehát, a szabályok mindenféleképpen roppant fontosak. Általában lefektetjük írásban ezeket. És az osztályfőnöki tanmenetem is mindig olyan, hogy van néhány dolog, amit beleírok, amit szeretnék feltétlenül megvalósítani, és ezt a gyerekekkel általában egyeztetem. Különböző kompetenciák mentén szervezzük ezeket. Például, most az osztálykirándulásnál az volt az egyik legfontosabb feladatunk, hogy úgy szervezzük meg, hogy a gyerekek tudják, hogy mi mennyibe kerül. Kinek kell telefonálni, hogyan kell előre gondolkodni. Mert olyan készségek hiányoznak a mai gyerekekből, sajnos a felnőttekből is, ami nem teszi lehetővé, hogy a gyakorlati életben boldoguljanak. Akár egy problémát megoldjanak. Én úgy gondolom, hogy ezt nagyon jó lenne saját szintem már általános iskolában is nyújtani nekik. (...) Szigor. Fontos, hogy betartsuk. És ők nagyon jól tudják, hogy miért, mi jár.” (Holisztikus iskola, tanár 2).

„Például, tavaly év elején nagyon fontosnak tartottuk, hogy mindenkinek itt legyen az ellenőrző könyve mindig az iskolában. Ez egy alapvető kötelesség tulajdonképpen, de sajnos nagyon sokszor volt vagy ezért, vagy azért hiány. S akkor megbeszéltük, hogy akinek 2-nél, vagy 3-nál többször hiányzik az ellenőrzője, az péntek délután jutalomfeladatot kap. A jutalomfeladat az közmunkát jelent nálam. Kupakot gyűjtünk, bezsákoljuk. Velem együtt. Én is itt vagyok, tehát nem egy olyan fizikai munka. Hanem eleve az idő, az hogy péntek délután. Elkerülhető, megelőzhető, de akkor oda kell figyelni. Vagy, hogy házi feladat hiányzik. A házirendünkben le van fektetve jó néhány dolog. De most fogom is kérni, hogy módosítsunk néhány dolgot, mert nem minden tiszta, nem minden egyértelmű. Például a késések, hogy óra elején késünk. 2-3-5-10 percet. És, hogy ezért mi jár. Ez nem volt teljesen egyértelmű. Az, hogy beírjuk, hogy késett az egy dolog, de hogy büntetlenül csinálhatja. Mert a szülő azt mondja, hogy mit csináljak, hogy késik a gyerek. Ő nem tud mit csinálni. Az ügyeletes elküldte órára, de az ügyeletesnek is órára kell menni. Ő még bóklászik, vagy bemegy a mosdóba, és nem jön be, vagy elmegy csocsózni. Ezeket mind megbeszéljük, és a következményeit is. Mert az, hogy beírok egy osztályfőnöki intőt – mondjuk többszöri figyelmeztetés után – azt én nem nagyon szeretem. Mert az semmit nem jelent ma már. A házirend alakítása egy ilyen közös feladat.” (Holisztikus iskola, tanár 2).

10. sz. melléklet

A „Stigmatizált” iskola tanára által példaként mutatott osztályszabályok gyűjteménye alsó és felső tagozatos osztályokban

3. osztály:

Tiszteljük egymást.

Ha mondandónk van, jelentkezzünk.

Odafigyelünk arra, aki beszél.

A folyosón rendben közlekedünk.

Levegőzés ideje alatt a napközis udvaron tartózkodunk.

4. osztály:

Figyelünk egymásra.

Betartjuk a házirendet.

Nem bántjuk egymást.

Segítünk egymásnak.

Rendet tartok magam körül.

6. osztály:
Örülök, hogy olyan vagyok, amilyen!
Senki sem bánthat!
Tanulni akarok!
Nem bánthatják, ami az enyém!

7. osztály:
Igényes vagyok az osztályomra!
Csak a mi folyosónkon tartózkodunk!
A 45 percet tanulásra fordítjuk!
A mobiltelefont csak indokolt esetben használjuk!
Osztálytársainkkal kulturált módon viselkedünk!

11. sz. melléklet

A közösségi kohéziót bemutató interjúrészletek a „Hagyományos” iskola esetében

„Vannak kezdeményezések, de a kezdeményezéseiket mindig elmondják, és aztán úgy tűnik, hogy azt várják, hogy én tolmácsoljam nagyobb körben. Végül is olyan is volt, hogy a kolléga felszólalt egy gyűlésen egy jó ötlettel, vagy a munkaközösségi gyűlésen, hogy csináljunk egy iskola környéki takarítást, vagy hajtogassunk 2010 madarat, vagy mit tudom én. Tehát vannak ilyen kis apró megmozdulásaik, és a kollégáim körében van egy viszonylag jól meghatározható réteg, akik abszolút nem csak a munkaköri leírásokban gondolkodnak, hanem az iskola profiljának, arculatának megfelelően is igyekeznek ötletekkel szolgálni, hogy milyen színekben gondolkodjunk, és milyen legyen az emblémánk, és az évkönyvünk és így tovább.” (Hagyományos iskola, igazgató).

„Volt erre már nagyon sok-sok példa, mindig valaki kitalálja. Például egy sportvetélkedő. Emlékszem arra, hogy volt a maratoni sportvetélkedő. A gyerekek itt is aludtak, a tanárok is. Játszottunk, csodálatos volt, nagyon jól éreztük magunkat. Vagy egy spontán jött beszélgetés után, menjünk egy kávéházba, igyunk meg valamit, beszéljessünk egy kicsit. Vagy látom az osztályon, hogy elfáradtak, nincs kedvük semmihez, tudjátok mit? Elmegyünk a titkos játszóterünkre. Bejelentjük, azért hogy nehogy véletlenül keressenek bennünket. A titkos játszóterünk a szellemház mögött van, oda elmegyünk, én mindig játszom a gyerekekkel. A játékokban én is mindig szereplő vagyok, labdázunk, focizunk. A múltkor egy szülő fölvetette, hogy szeretne bennünket - Álmos-völgyben voltunk osztálykiránduláson - meghívni a szőlőjükbe, az egész osztályt vendégül látni. Nagypapa főzött ebédet. Vagy fölvetettük a gyerekeknek, hogy a Tüskevár lesz az olvasmányunk, Dombóváron van egy múzeum, mi lenne, ha megnéznénk. Menjünk vonattal, mondja az egyik gyerek, nézze meg valaki, mikor indul. Negyedik osztályosokkal ilyen spontán szervezést már lehet csinálni, vagy spontán programokra elvinni. Nekem a városi séta, a város megismerése szívügyem, és ha valami jó dolog történik, akkor, hogy minél jobban megismerjék városunkat, csinállok egy délutáni programot, akinek kedve van, jöhet sétálni a városba. Vagy ma például mondták, hogy ugye nem felejtette el Györgyi néni, hogy tavaly a nyelvtan vetélkedő után fagyizást ígért? Persze, hogy nem felejtettem el, csak azért nem tettük meg, mert az egyik gyermek megbetegedett és négyen szerepeltek ezen a versenyen, még volt kitartásuk és mondtam, hogy ezzel kezdjük az évet, hogy megyünk fagyizni. Ők is számon tartják. Jó kis közösségek kovácsolódnak össze negyedikekre. Azt is elmondhatom, hogy engem még a mai napig hívnak tanítványok gimnáziumi ballagására, vagy csak úgy felhívnak és elmondják, hogy mi történt velük, vagy a szülők tanácsot kérnek, hogy melyik iskolába írássák be a gyermeket. Vagy egy volt tanítvány anyukája hív, hogy jön a kicsi, figyeljek egy kicsit rá, ha már nem tudja hozzám beírni, de ő ragaszkodik ehhez az iskolához. Ami gondot jelent és problémát, hogy nagyon el vagyunk szeparálva egymástól, nincs külön tanárink, ahová mindenki a gondját, baját, örömét beviszi, hanem kis szertárakban vagyunk. De vannak a közös kirándulások, most például a tanévnyitó

értekezletünk Bodán volt, csodálatos hangulatban. Az igazgatónő elmondta, mit kell csinálnunk, mik lesznek a programok, közben a fiúk főztek. Vagy a karácsonyi hangverseny, arra is mindenki eljön, utána visszajövünk az iskolába és beszélgetünk. Vagy egy farsang után leülünk és beszélgetünk, mert ilyenkor ismerjük meg egymást és ez nagyon fontos a nagyközösség fejlődése érdekében.” (Hagyományos iskola, tanár 1).

„Leginkább szituációkkal próbálkoztunk. A csoportépítésnek, a közösségépítésnek, a közösségen belüli konfliktusok megoldásának próbáltunk meg a szituációit felvenni, illetve a szituációkat megoldani, különböző megoldási stratégiákat dolgoztunk ki. Tehát, körülbelül így értem azt. És azt gondolom, hogy az én osztályom a közösségépítés jó színtere volt. A tavalyi évben még tartottam etikát is, de az osztályfőnöki óráknak különösen nagy hasznát vettem. Nekem ebben az osztályban például a gyakorlatok eljátszása, meg az összes közösségépítő játék lefolytatása nagyon nagy élmény volt.” (Hagyományos iskola, tanár 2).

„A páros munka, amit osztályfőnöki órán és a szakterületeimen is nagyon gyakran szoktam alkalmazni. És azt is, hogy osztályfőnöki órán, gyakran belebújunk a másiknak a bőrébe, és amit ő nekem mondott el, az publikus, azt utána, a másét sokkal könnyebben fogja kihangsúlyozni. A mai alkalommal is játszottunk például mindjárt egy olyat, hogy nyári élményeim, legkedvesebb nyári élményem. Ők ezt egymás között párban megbeszélték, kaptak rá egy megfelelő időt. És utána felhangosítottuk úgy, hogy én vagyok én, és a padtárs mögött ráteszem a kezem például, és úgy mutatok be, hogy XY vagyok, és számomra a legkedvesebb nyári élmény ez és ez volt. Úgy látom, hogy ez nagyon-nagyon jól beválik, különösen akkor, ha még én is beállok a sorba. Nem egy kiemelt személy vagyok, hanem a közösség része, akkor különösképpen beválik. Ugyanígy szoktunk játszani kétkörös játékokat például, amikor párban vannak, de mindig mennek-mennek tovább. Olyat is szoktam játszani osztályfőnöki órán, hogy „nekem az tetszik benned, hogy...”, és akkor fejezd be a mondatot, és „az nem tetszik benned, hogy...”. Mindig a jóval kezdjük, és úgy megyünk a nem tetszik felé. Végigmennek az osztály tanulói között mindannyian, és jót is kell mondani, nem csak rosszat. Van egy-két periférián lévő tanulónk, és ez az elején nagyon nehezen ment, de én is mondtam példát, hogy én például mit tartok bennük jónak és a végére kiderült, hogy ők is tudnak. És akkor a végén azt mondtam, hogy jegyezd meg azt, hogy mi volt az, amit a legtöbbször hallottál az osztálytársadtól, mert abban azért van valami, akár jó is, akár rossz is. A jót tartsd meg következő tanévre is, a rossztól pedig próbálj megszabadulni. Nem is volt az osztályban olyan, aki azt mondta volna, hogy ez egy unalmas, vagy rosszul érintő játék volna. Nagyon tetszett nekik, azért is, mert én is ugyanolyan partner voltam, és én is elmondtam nekik, és ők is nekem, minden gyerek egyenként sorra kerülve, hogy mit szeretek bennük, és hogy ők mit szeretnek bennem. Ez hihetetlenül fejlesztő volt. Ilyeneket szoktam többször, és ezek a páros játékok, hogy „Mit vettél észre milyen egyéniség-személyiség az, aki...”, „Te hogy értékeled ezt a képet, hogyha megszólalna, akkor mit mesélne el?”, és így tovább. Azt gondolom tehát, hogy leginkább a páros, aztán az egész közösséget érintő játékokkal szoktunk játszani.” (Hagyományos iskola, tanár 2).

12. sz. melléklet

A közösségi kohéziót bemutató interjúrészletek a „Stigmatizált”iskola esetében

„Nagyon örülök neki, hogy feltette ezt a kérdést, mert leginkább, amire most büszke vagyok, hogy úgy építettük meg a sportpályát, hogy önkéntes alapon - volt egy bizonyos összegünk, de hát az nagyon kevés volt – társadalmi munkában itt dolgoztak a pedagógusok szombat-vasárnap, a szülők itt dolgoztak szombat-vasárnap, régi tanítványok visszajöttek dolgozni, illetve a gyerekeink. És azt gondolom, hogy ezt nem kényszer hatására tették, hanem azért, hogy szebb és normálisabb körülmények között lehessünk. És azt gondolom, hogy ez egy olyan példaértékű összefogás volt, ami a mai világban nagyon ritka és nagyon büszke vagyok rá, mert összesen 94-en voltunk.” (Stigmatizált iskola, igazgató).

„Én megpróbálom leállítani őket, hogy hagyjátok, mert nem tehet róla. Hiszen nem a gyerek tehet róla, hanem az otthoni környezet, hogy nem foglalkoznak vele. Hogy ne csúfolják ezért. De az a baj, hogy nálunk van egy kislány, aki, vagy ez miatt, vagy mert az egész megjelenése olyan elhanyagolt, a kezén mindenféle sebek meg vakarások vannak, és egyszerűen elhúzódnak tőle. Nem akarják megfogni a kezét, és akkor rá kell szólni, hogy ő is ugyanúgy az osztálytársad és megpróbáljuk ugyanúgy bevonni a játékba, dehát azért csak van egy kis fenntartás a gyerekekben. Azon kívül, hogy segítjük a tanulásban, amikor visszajön, mert annyit hiányzik, hogy állandóan lemarad, akkor látják, hogy ezt be kell neki pótolni, de ezen kívül túl sok mindent nem.” (Stigmatizált iskola, tanár 1).

„Igen, igen. Ez, azért is egyszerű felsőben, mivel minden évfolyamon, éves szinten legalább kettő, vagy három projektben dolgozunk. Hogy ezek a projektek rendszeresen menjenek, ezért rendszeresen összeül az, aki a teamben dolgozik. Illetve a saját osztályom viszonylatában tudom még mondani, hogy van egy problémám és megbeszéljük, hogy azt ki hogyan oldja meg a saját tantárgyában, szakterületén. És ezek nagyon jók. Segíteni tudunk egymásnak, információt sokkal könnyebben át tudunk adni, mert szünetekben, meg délutánonként ez nem mindig lehetséges. Mióta fel lett újítva az iskola, és olyan nagy távolságok vannak, nem találunk meg mindenkit, akit szeretnénk. És akkor ezek az alkalmak jók. Hogy itt mindenki ott van és ötletelés folyik, és hatékony.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

„Rendszeresen végeznek csoportmunkát, illetve ilyen különböző kooperatív módszereket próbálok alkalmazni velük. Hozzáteszem, hogy azokkal a gyerekekkel, akikkel különben is nagyon nehéz, itt is nehéz. Amik, nagyon jó csoport összehozó dolgok, ezek a kirándulások, vagy erdei iskolai programok. Élvezik a gyerekek, és én is sokkal jobban, meg hamarabb megismerem őket.” (Stigmatizált iskola, tanár 1).

„Elmegyünk valahová, valamilyen rendezvényre. Csak hát egyre nehezebb ezeket is összehozni. Az én nagy bánatom, hogy pár évvel ezelőtt el sem tudtam volna képzelni azt, hogy egy iskolai kirándulásra, egy olyanra, ahol őket mindenféle jó élmény éri és olyan dolgokat válogatunk össze, amit tudom, hogy szeretnek, tehát nem csak múzeum vagy kirándulás, hanem akár fürdés, vagy kalandpark, ahol biztos, hogy érdeklődik minden gyerek, és mégsem jön el mindenki. És nem is hétvégére tesszük ezt az időpontot, hanem lehet, hogy iskolaidőben, és akkor sem.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

„Azért mi szoktunk kitalálni programokat, ahol így közösen, akár a nagy tantestületben, hogy jól érezzük magunkat. Tehát, ilyen programokra elmegyünk, szervezünk ilyen közös kirándulásokat. Az iskola is szervezett közös tantestületi kirándulást, tantestületi programot. De ami nem a vezetésről jött, az nekem nagyon tetszett tavaly és iskolán belül (történt – a szerző). Akkor jött az, az ötlet, hogy decemberben, az adventi időszakban kiraktunk egy ilyen kis táblázatot, és többen egy-egy napot elvállaltak, hogy aznapra valami sütit, italt, ételt, valamit hoznak, és ezzel meglepik az embereket. És az a két-három ember, aki azt a napot elvállalta, az a tanárban gyönyörűen megerített, és amikor valakinek volt egy kis szabadideje, vagy végzett, az fölment, evett-ivott és ott beszélgettünk, és ez egy nagyon jó dolog volt.” (Stigmatizált iskola, tanár 2).

13. sz. melléklet

A közösségi kohéziót bemutató interjúrészletek a „Szervezetfejlesztő”iskola esetében

„Múlt héten éppen Bicalon voltunk a középkori élménybirtokot végignézni, és akkor látja, hogy én ebből az osztálykiránduláson mit tudok kihozni, vagy mit lehetne. Tehát van saját tapasztalat, aztán meg majd csapatépítésnek is nagyon jó. Tényleg olyan oldalát ismeri meg az ember (a többieknek - szerző), amit így a mindennapokban nem igazán. Olyan emberekkel is tud beszélgetni, akikkel nem igazán szokott. Az év végét egy kerti party-val zárjuk, mert itt az udvarra kihordjuk az asztalokat, és akkor vagy a konyhások csinálnak valamit, vagy batyus bál jelleggel oldjuk meg. Vagy, ha valaki huzamosabb ideig beteg volt, aki két-három hónapig táppénzen volt, utána mindig egy csokor virággal

köszöntjük: "De jó, hogy visszajöttél!" Az, hogy meglátogatjuk, vagy felhívjuk, az, magától értetődő. Tehát próbálunk kicsit a mindennapi kötelezőkön kívül is odatenni, hogy érezze azt, hogy ez egy közösség, hogy egymásért igenis felelősek vagyunk. Így teljes a dolog. Én azt gondolom, hogy csak egy egészséges pedagógus tud egészséges gyereket nevelni. Igazából az egészség programról még azt is elmondhatnám, hogy az egészségnapon a szülőket is várjuk, tehát bejöhetnek ők is. Vannak olyan programjaink délután, mert itt a sporttól elkezdve temérdek foglalkozás van, tehát tényleg szerteágazó, hogy előadásokat szervezünk, és erre eljöhetnek a szülők is." (Szervezetfejlesztő iskola, igazgató).

„Mi tanítók, egy-egy osztály közösséggé formálásáért már alsóban is sokat teszünk. Igyekezünk minél több együttes tevékenységet szervezni, amit megelőz a közös tervezgetés. Ez alkalmas arra, hogy a gyerekek kialakítsák azt a közvéleményt, amely azután saját személyiségüket is formálja. A tanulók igénylik a jó hangulatú együttléteket, szükségük van a sok közös élményre, melyekkel lelkileg, érzelmileg gazdagodnak. A közösségen belül erősödik a kölcsönös függőség és bizalom érzése. (...) A jó osztályközösség kialakítása folyamatos feladatunk. Fejlesztünk kell a tanulók elfogadó, segítő, együttműködő készségét.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 1).

„Igen, biztosan több ilyen is volt. De most konkrétan a KÖZTÉR fesztiválra gondolok. Ez egy kifejezetten tanári kezdeményezés volt. Itt olyan színes és nagyszabású programok valósulnak meg, és olyan fantasztikus a látvány, amit nem egy iskola, hanem inkább egy önkormányzat szokott megszervezni. Itt minden korosztály talál magának megfelelőt, az ugráló vártól az arcfestésig. A színpadon 5-6 órán keresztül, kettőtől este nyolcig, tömény műsor a diákoknak és a szülőknek. Szerintem, erre akár a város is büszke lehetne.” (Szervezetfejlesztő iskola, tanár 2).

14. sz. melléklet

A közösségi kohéziót bemutató interjúrészletek a „Holisztikus” iskola esetében

„Természetesen vannak, ezek a munkacsoportok. Tehát, van egyfajta kötelező elem, tehát a munkaközösségek. És van egy olyan spontán szerveződő, az iskolai feladatok mentén ugyan, de azoknak a komfortját szolgáló, öntevékeny csoportok jönnek létre. Még előttem, tehát még mielőtt ide jöttem, kialakult itt egy olyan dolog, hogy illik. Az „illik” kategória, legalább két ilyen öntevékeny munkacsoport munkájában részt venni. Hát ilyenek vannak, hogy: iskolai rendezvényeket szervező csoport. Ezeket a feladatokat nem én adom ki, hogy te, meg te, meg te. Hanem jön, hogy ő szeretné ezt az iskolai feladatot. Azt mondja, hogy dekorációs csoport, vagy kiadványkészítő csoport, hírlevél szervező csoport, a honlap gondozását felügyelő csoport. Mind a mi komfortunkat szolgálják, és elsősorban affinitás függvényében állnak össze. Ezek kis alkotó közösségek, akik teszik a dolgukat. Ez nem formális dolog, de megkérdezzük természetesen, hogy ki melyik csoportba jelentkezett, az egyenletes terhelésből kifolyólag, mert van, aki négy-ötben is szeretne és meg is csinálja, a többiek pedig ügyesen taktikázva, diffúz módon keresik a kevesebb munkát, de gondolom, ez nem csak itt fordul elő, de vannak ilyenek. Néha én is kérek föl kollégát, ez már felkérés ugyan, de az önkéntesség szintjén marad, például a pedagógusértékelést bonyolító csoportot én kértem fel. Úgy gondoltam, hogy bizalmi feladatról van szó, megszólítottam egyet és azt mondtam, hogy válassza ki a saját munkacsoportját, tehát, hogy kikkel tudná együtt, ezt a munkát ellátni. De mondom, hogy valamikor olyan a helyzet, hogy teljes spontaneitás van. Például gyakran hívunk meg külsős embereket, akik az egész iskolának produkálnak rendezvényeket, koncertet, egyebeket, irodalmi műsort. Van egy rendezvényt lebonyolító csoport, nekem nem kell vele foglalkoznom, ők megszervezik, hogy a gyerek mikor, hova, hol ül, melyik óra a rövidebb, melyik a hosszabb. Tehát, nekem ez is egy nagy könnyebbség, hogy nem kell nekem előre ezzel (foglalkoznom - szerző), tudom, hogyha rájuk bízom, akkor ez rendben lesz.” (Holistikus iskola, igazgató).

„Ez egy kohéziós dolog. Amikor a közös sikereknek közösen tudunk örülni, annál jobb nincs. Az emlékek is így építkeznek, így adnak erőt, hogy emlékszel amikor, és mindenki ugyanarra emlékszik, mert együtt csinálták. A mi tudatunk formálásában ez egy nagyon tudatos dolog, hogy évente egyszer

legalább egy ilyen nagyobb szabású akció legyen, amikor bele tud teljesedni az egészbe. Klassz dolog.” (Holisztikus iskola, igazgató).

„Amikor egy másik hallgató, a nyolcadik osztályban egy „Cirkusz a cirkuszban” című játékot csinált végig, amit ő talált ki, és azt mondta, hogy amikor az egyetemistákkal kipróbálta ezt a játékot, akkor a 15 perc sok volt, mert nem tudták az egyetemisták kitölteni az időt, akkor ő teljesen romjaiban volt. Biztatásra vette elő ezt a játékot, de szorongott tőle az előző tapasztalatai alapján. És itt a 45 perc alatt a nyolcadik osztályos gyerekekkel nem lehetett befejezni, egyszerűen csak lecsengetni lehetett azzal, hogy mindenki jegyezze meg hol tart, és folytatjuk. Mert itt mindenkinek szerepe volt, itt meghallgatták egymást és kapcsolódtak egymáshoz. Érvetk, és nem csak a szerep szerint a cetlire felírt három mondatot olvasták fel. És a megfigyelő bizottságnak döntení kellett a végén, ők nem csak mérlegeltek és egymás mellé állították az érveket, hanem elmondták a saját javaslatáikat is. És azt mondta a hallgató, hogy ilyen nincs, hogy ekkora gyerekek ílyet hozzanak ki ebből a játékból, amit ő kitalált. Többszörösét, mint amit ő belegendolt. Mondom, ezen múlik az, hogy mihez szokott az a gyerek, hogy fontos-e neki a társa, vagy az a téma, amivel foglalkozik, hogy gondolkodik-e, vagy mechanikusan rögzít valamit, hogy aztán azt ugyanúgy visszaadja.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

„Hadd mondjam el, hogy nálunk a munkaközösségek feladatra szerveződtek. Munkacsoportok és nem pedig kötelezően összerakott munkaközösségek, mint ahogy a magyar szakosok, történelem szakosok. Most megindult egy olyan próbálkozás azzal, hogy iskolaközpont vagyunk, hogy a különböző iskolában lévő azonos szakosok egy-egy munkacsoportban dolgoznak. Itt van ez a környezet- és egészségnevelési munkacsoport, az első között alakult meg, mint iskolaközponti szintű munkacsoport. Minden iskolából van érdeklődő ember, aki ott az iskolán belül elkezdte a csapatépítést. És itt ez már vegyes összetételű, és megint csak feladatra szerveződött. És azt hiszem, hogy ez a kulcsa. Ha valakik meg akarnak csinálni valamit, akkor azt nézik, hogy hogyan tudnak együttműködni. Nem pedig az azonos szakosoknak meg kell csinálni a mérést, a tantervet, a tanmenetet vagy akármit. És egyfajta nyűg, hogy megint együtt kell lenni. Hanem keressük azokat a lehetőségeket, hogy hol tudjuk kicserélni a véleményünket.” (Holisztikus iskola, tanár 1).

„És én azt gondolom, hogy azért is szerencsés vagyok, mert a kollégáim képesek azt mondani, „Hú de jól sikerült, de klassz volt, gratulálok, nagyon jól éreztem magam.” Akkor ez egy megerősítés. És egyre többen elmondjuk a másíknak ezt. Rámosolygunk egy-egy program után, legyen az karácsonyi koncert, vagy idegen nyelvi program hét. Tehát nem csak a vezetőség felől érkezik megerősítés. Ezért nagyon jó a mi tantestületünk, mert nagyon komoly emberi kapcsolatok is léteznek. És nem csak iskolán belül, hanem iskolán kívül is szervezünk magunknak programokat. Akinek van lehetősége, az meghívja a többieket a kertes családi házába egy grillezésre, ha nem is az egész tantestület tud elmenni, de néhányan. Vagy elmegyünk kirándulni egy kulcsosházba, túrázni, szalonnasütésre. Tehát, mi sokszor találkozzunk iskolán kívül is. (...) Olyan szítuációkba kerülünk egymással, ahol az embernek kijönnek olyan tulajdonságai, amit a tantestületben nem lát. Így még inkább szerethető a másík. Én úgy gondolom, hogy ezek nagyon fontos dolgok, mert egy közösség építéséhez hozzátartoznak, mindegy, hogy kézilabdacsapatról vagy osztályról, vagy tantestületről van szó, másként nem tud csapatként működni, csak ekkor. Mert itt az iskolában nagyon kevés alkalmunk van arra, hogy ilyen jellegű beszélgetéseket folytassunk. Szakmai témában nagyon klassz kis klubok vannak. Akár, az egy osztályban tanító kollégák, akár az egy feladatra létrejött munkacsoport megbeszélések.” (Holisztikus iskola, tanár 2).

„Tehát úgy kezdem az 5. osztályt, hogy próbálok megismerni a gyerekeket és egy szociometriai felmérést készítek, van egy kiváló kollégánóm, aki nagyon sokat segít nekem ebben, főleg az elemzésben. Egyértelműen kiderül, hogy ki az, akinek szüksége van egy kis plusz támogatásra, mert heti 1 osztályfőnöki óra az roppant kevés. Olyan helyzetek vannak, mivel szabadidő és programszervező vagyok, hogy vannak fél csoportok órán. Például első órában, de már a többiek is itt vannak. Akkor őket össze tudom fogni egy kisebb csoportos beszélgetésbe. Vagy a tanítás végén egy fordított szítuáció, hogy csak a lányokkal le tudok ülni. Van erre időm, mert nem tanítok. Itt felmerülnek, kiderülnek olyan dolgok, amikre osztályfőnöki órán, heti 1 órában nagyon kevés idő lenne, hogy ilyen szítuációt megbeszéljünk. Vagy például még nem jött a tanár, de a gyerekek már

bent vannak az osztályban. Lehet, hogy csak 3 perc, de ott vagyok. Eleve megelőzők olyan helyzeteket, amik kialakulhatnak. Nem hangosodnak föl és a tanár nem úgy jön be, hogy dobálják a tolltartókat. Hanem már előkészült mindenki, lenyugodott bizonyos szempontból. Beszélünk ez előző óráról, hogy történt-e valami. Fel szoktam gyakran tenni azt a kérdést, hogy van-e olyan dolog, amiről tudnom kellene? Ilyenkor a gyerekek egyből tudják, hogy mire gondolok.” (Holisztikus iskola, tanár 2).

15. sz. melléklet

Az egészségfelfogás tartalmára utaló kifejezések száma iskolánként az igazgatói és pedagógusinterjúk alapján

Fogalom	"Stigmatizált" Iskola	"Hagyományos" Iskola	"Szervezet-fejlesztő" Iskola	"Holisztikus" Iskola
MENTÁLIS EGÉSZSÉG	0	0	1	0
lelki egészség	1	0	10	1
lélek, lelki	7	7	6	5
mentálhigiéné	0	1	4	0
HOLISZTIKUS	0	0	0	1
több szempontú	2	4	3	0
sokoldalú	0	0	1	0
többsíkú	0	0	0	0
HARMÓNIA, HARMONIKUS	0	1	1	0
kiegyensúlyozott	0	1	1	0
egység	1	9	2	6
egész	12	16	14	20
teljes, teljesség	4	5	19	15
TUDATOS	0	0	5	9
kontrollált	0	0	4	1
kontrollképesség	0	0	0	0
ÖNISMERET	0	0	3	0
önértékelés	0	0	0	0

Fogalom	"Stigmatizált" Iskola	"Hagyományos" Iskola	"Szervezet- fejlesztő" Iskola	"Holisztikus" Iskola
MEGKÜZDÉS	5	5	6	1
megküzdési képesség	0	0	0	0
ÉRZELEM, ÉRZELMI	0	0	5	11
emocionális	0	0	0	0
ÉRTELEM, ÉRTELMI	0	2	4	3
tudás	1	1	0	5
ismeret	0	2	5	8
kognitív	1	0	0	2
ÖNÁLLÓ, ÖNÁLLÓSÁG	0	0	1	1
autonóm, autonómia	0	0	0	0
SZOCIÁLIS KOMPETENCIA	2	0	0	0
viselkedés	0	9	13	5
társas készség	0	1	1	0
beilleszkedés, beilleszkedni	4	2	0	0
közösség, közösségi	3	14	33	32
szociális hátrány	2	0	5	3
beszélget	1	28	13	16
megbeszélés, megbeszél	0	32	19	21
kommunikáció	1	0	9	4
kommunikációfejlesztő	0	0	0	0
együttműködés, együttműködő	3	6	7	2
kooperáció, kooperál	0	0	0	0
kooperatív technika	0	2	0	1
empátia, empatikus	1	1	3	0
tolerancia, toleráns	2	0	3	2
konfliktuskezelés	4	3	3	0
TESTI EGÉSZSÉG	1	0	4	0
fizikai egészség	0	0	2	0
fizikai jólét	0	0	0	0
test, testi	0	5	6	2
TÁPLÁLKOZÁS	5	12	3	13
TESTMOZGÁS	1	0	4	0
mozgás	8	8	7	23
testnevelés	9	7	2	5
sport	13	13	13	11
HIGIÉNÉ	0	1	5	0
tiszta, tisztaság	1	3	11	1
tisztálkodás	0	2	0	0
személyi higiéné	0	0	1	1
NAPIREND	2	0	2	0
időbeosztás	0	0	0	0
alvás	0	0	0	1
pihenés	0	3	0	0
EGÉSZSÉGNEVELÉS	10	10	8	6
ismeretátadás, ismeretátadó	0	1	0	1
magatartás változtatás	0	2	11	1
EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS	2	1	8	0
ISKOLAI KLÍMA	0	0	0	0
atmoszféra	0	0	0	0
léggör	0	3	4	3
hangulat	3	4	4	5
KÖRNYEZETVÉDELEM	0	8	3	1
környezettudatos	0	0	0	2
öko, ökológia	0	0	0	6